UNIUNEA EUROPEANĂ

GUVERNUL ROMÂNIEI
MINISTERUL MUNCII, FAMILIEI
ŞI PROTECŢIEI SOCIALE
AMPOSDRU

Fondul Social European
POSDRU 2007-2013

Instrumente Structurale
2007-2013

MINISTERUL EDUCAŢIEI CERCETĂRII TINERETULUI ŞI SPORTULUI
OIPOSDRU

MINISTERUL EDUCAŢIEI CERCETĂRII TINERETULUI ŞI SPORTULUI
CENTRUL NAŢIONAL DE EVALUARE ŞI EXAMINARE

Investeşte în oameni!

# Coordonate ale unui nou cadru de referinţă al curriculumului naţional

CADRUL DE REFERINŢĂ AL CURRICULUMULUI NAŢIONAL

CNEE

Coordonatori de activitate:
Dan POTOLEA, Steliana TOMA, Anca BORZEA

Autori:
Vasile CHIŞ, Constantin CUCOŞ, Liliana EZECHIL,
Marin MANOLESCU, Dan POTOLEA, Steliana TOMA, Matei CERKEZ,
Vasile MOLAN, Anca BORZEA, Laura CĂPIȚĂ, Irina HORGA,
Cosmina MIRONOV, Daniela NIȚĂ DUMITRU, Gabriela NOVEANU,
Dana OPRE, Firuța TACEA, Olimpius ISTRATE

Responsabil de activitate:
Rozalia DOICESCU

Manager de proiect:
Silviu-Cristian MIRESCU

**Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României**
**Coordonate ale unui nou cadru de referinţă al curriculumului naţional** /
Centrul Național de Evaluare şi Examinare. – Bucureşti: Editura Didactică şi
Pedagogică, 2012
**Bibliogr.**
ISBN 978-973-30-3146-8

371

**EDITURA DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ, R.A.**
Str. Spiru Haret, nr. 12, sector 1, cod 010176
Tel./Fax: 021.312.28.85
e-mail: office@edituradp.ro
www.edituradp.ro

Redactor: *Izabella Tilea*
Tehnoredactor: *Cati-Narcizia Lupu*
Copertă: *Elena Drăgulelei Dumitru*

Nr. plan: 5201/2012

Tiparul executat la Imprimeria OLTENIA, Craiova

# CUPRINS

# Lista de abrevieri

ARACIP – Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar
CD – Curriculum diferențiat
CDŞ – Curriculumul la decizia şcolii
CES – Cerințe educaționale speciale
CNDIPT – Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional şi Tehnic
CNFPA – Consiliul Național pentru Formarea Profesională a Adulților
COR – Clasificarea Ocupațiilor din Romania
CR – Cadru de referință
DPPD – Departamentul pentru pregătirea personalului didactic
EQF – Cadrul european al calificărilor (European Qualifications Framework)
ISE – Institutul de Ştiințe ale Educației
LEN – Legea educației naționale
MECTS – Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului şi Sportului
PO - pachete disciplinare opționale
TC - Trunchi comun
SAM – Şcoala de artă şi meserii

# INTRODUCERE. CÂTEVA ELEMENTE DE CONCEPŢIE

**1.** Lucrarea de faţă are la bază subproiectul *„Elaborarea Cadrului de Referinţă (CR) al Curriculumului Naţional din învăţământul preuniversitar, revizuit, completat şi adaptat sistemului actual de învăţământ”*, parte componentă a proiectului mai amplu ***„Cadru de referinţă al curriculumului naţional pentru învăţământul preuniversitar: un imperativ al reformei curriculare”***[1]**.** Subproiectul în discuție – va fi numit în continuare SCR (Studiu privind Cadrul de Referință) – reprezintă nucleul proiectului general şi ocupă o poziție determinată în structura acestuia (Activitatea nr. 7). Potrivit logicii proiectului global, au fost programate suplimentar două categorii de subproiecte („activități”); unele care să preceadă studiul nucleu şi altele care să îi succeadă. Din prima categorie fac parte: *„Analiza mediului şcolar în raport cu implementarea reformei curriculare”*[2], *„Analiza dinamicii performanţelor şcolare ale elevilor şi studiul relaţiilor dintre curriculum, competenţe, motivaţie, învăţare şi rezultatele şcolare”*[3]; *„Analiza programelor şi manualelor şcolare”*[4]; *„Analiza multicriterială în domeniul curriculumului”*[5].

Toate aceste studii îşi au propria legitimitate şi autonomie, au fost concepute pentru a avansa cunoaşterea de profil şi a sugera direcții de intervenție ameliorativă. În acelaşi timp, ele au fost gândite ca preparatorii pentru elaborarea Cadrului de Referință (CR).

Sub presiunea timpului, echipa angajată în SCR nu a adoptat o atitudine expectativă, aşteptând ca celelalte subproiecte să îi ofere un tablou complet şi final de concluzii, ci a inițiat propriile demersuri de cercetare şi a preluat progresiv datele furnizate de celelalte echipe pe măsură ce ele se cristalizau. O astfel de împrejurare a permis ca toate subproiectele să fie livrate în acelaşi timp.

A doua categorie de subproiecte vizează validarea şi valorificarea CR, inițierea formării conceptorilor de curriculum în spiritul noului CR, construcția unor noi documente şcolare de bază: planuri, programe, manuale alternative.

Prima etapă a proiectului general, elaborarea studiilor de fond, a fost parcursă; a doua etapă, validarea şi valorificarea unui nou CR, se află într-un stadiu relativ incipient, cu unele inițiative care nu au fost însă finalizate.[6]

**2.** Biografia proiectului schițată succint mai sus este importantă nu atât din punct de vedere istoric, cât pentru că sugerează două perspective de analiză necesare pentru clarificarea naturii, semnificației şi rolului lucrării prezente: *perspectiva contextuală* şi *perspectiva procesuală*.

[1] Proiectul este inițiat şi coordonat de CNEE, manager de proiect prof. dr. Silviu Cristian Mirescu, director CNEE.
[2] Coordonator dr. Şerban Iosifescu
[3] Coordonator prof. univ. dr. Ioana Neacşu
[4] Coordonator lect. dr. Laura Căpiță
[5] Coordonator prof. univ. dr. Romiță Iucu şi prof. univ. dr. Carmen Crețu
[6] O echipă condusă de lect. dr. Firuța Tacea, pe baza SCR, valorificând aproape 90% din substanța studiului în cauză a propus MECTS un proiect de document politic

***Perspectiva contextuală*** vizează situarea SCR în cadrul proiectului general şi corelarea sa cu toate celelalte subproiecte. Rupturile sunt prejudiciabile.

Multe dintre observaţiile, analizele şi propunerile din prezentul text sunt susţinute direct sau indirect de datele şi comentariile furnizate de celelalte echipe. Mai mult, lectura studiilor adiţionale poate contribui la aprofundarea şi dezvoltarea ideilor încorporate în SCR.

***Perspectiva procesuală*** – elaborarea, validarea şi utilizarea noului CR – angajează un proces complex, cu diferite etape, care nu pot fi sărite sau suspendate. Potrivit prevederilor subproiectului SCR şi propriei concepţii, membrii echipei au gândit următorii paşi de parcurs:

a. Elaborarea unui studiu referitor la coordonatele construcţiei unui nou CR. Rolul acestui studiu, de natură diagnostică, prognostică şi ameliorativă, este acela de a furniza o concepţie şi o alternativă metodologică care să refundamenteze reforma curriculumului naţional. Contează în acest cadru natura, pertinenţa, consistenţa şi fezabilitatea propunerilor.

   Studiu nu este normativ, el nu impune, ci sugerează diferite abordări teoretico-metodologice, din care pot fi derivate selectiv liniamentele unui nou CR al CN.

b. Evaluarea studiului de către un organism specializat sau o echipă de experţi şi transformarea acestuia, cu eventuale amendamente sau dezvoltări suplimentare într-un document sintetic de politică educaţională (eng. *policy paper*).

c. Dezbaterea publică a proiectului de CR de către cadre didactice, elevi, părinţi, sindicate, asociaţii profesionale etc. şi adoptarea documentului final cu participarea experţilor şi decidenţilor politici.

d. Dezvoltarea unor ghiduri metodologice pentru a pune în aplicare noul CR.

e. Elaborarea principalelor documente curriculare – plan-cadru, programe, manuale în spiritul noului CR.

   Textul pe care autorii îl prezintă în acest volum acoperă primul pas (a). El nu este încă un document politic (b) şi nici ghid metodologic (d).

   Printr-un paradox, SCR este mai puţin decât un CR, din perspectivele exigenţelor unui document oficial, politic, dar are valoare generativă pentru un astfel de document şi, mai mult decât un CR, cuprinde principii, reguli, norme şi exemplificări ale acestora, asimilând unele elemente specifice ghidurilor şi dobândind astfel valoare pragmatică.

**3.** Dar ce este un CR şi ce funcţii îi pot fi asociate?

În primul rând, se poate constata că nu există o structură standard, larg acceptată a CR. De aceea, CR-uri elaborate în diferite ţări se diferenţiază din punctul de vedere al organizării interne, conţinutului şi anvergurii.

Temele puse în discuţie în cadrul acestui volum nu sunt însă atipice, ci congruente cu câmpul problematic al diferitelor sisteme de referinţă. Deşi, aşa cum s-a menţionat, nu a fost consacrată o structură unitară, model a CR, analiza comparativă a mai multor documente de acest tip evidenţiază prezenţa unor anumite „constante” sau întrebări: care este contextul de natură să legitimeze dezvoltarea unui nou CR?; care sunt principiile metodologice cheie care dau identitate CR?; care sunt orientările valorice promovate?; la ce tipuri de achiziţii generale ar urma să ajungă elevii?; ce principii fundamentează organizarea şi optimizarea proceselor de învăţare?; care sunt planurile şi mecanismele de evaluare a curriculumului?

Volumul de faţă oferă răspunsuri la toate aceste întrebări potrivit documentării, reflecţiilor şi experienţelor profesionale ale autorilor.

În al doilea rând, se observă că funcțiile asumate de CR, nivelul de aşteptări față de detaliile CR-ului şi gradul de libertate al utilizatorilor CR-ului cunosc, de asemenea, variații de la un sistem şcolar la altul.

În concepția autorilor, CR pentru a fi viabil şi productiv ar trebui să funcționeze pe trei coordonate: teoretico-metodologică, axiologică şi sistemică. Prima coordonată se referă la CR ca instrument de concepere şi construcție a CN; a doua se raportează la un set de valori educaționale dezirabile, formulate în special în termeni de competențe, a treia sugerează interacțiuni dinamice între curriculum şi celelalte componente ale sistemului şi procesului de învățământ (instruire, evaluare, management educațional, formarea cadrelor didactice).

Funcția majoră a CR – tratată amplu în acest studiu – este indiscutabil aceea a fundamentării ştiințifice şi metodologice a proiectării, implementării şi evaluării curriculumului la nivel macroeducațional, național.

CR-ul aşadar este un document reglator, care anticipă şi reglementează edificarea arhitectonicii CN. Calitatea intrinsecă a acestuia, dimensiunile sale inovatoare sunt esențiale pentru determinarea calității CN. Dacă se adoptă o astfel de premisă, atunci se justifică interesul pentru dezvoltarea unui studiu care să fundamenteze construcția CR-ului.

Este nevoie, în acelaşi timp, de o poziție realistă, rațională, față de specificațiile şi potențialul CR-ului.

„Forțarea” CR-ului, cerințele de a introduce referințe, cât mai bogate şi eventual detaliate care să preia responsabilitățile elaborării CN nu pare a fi o soluție pozitivă. CR-ul nu este un panaceu capabil să ofere răspunsuri imediate la toate problemele critice ale reformei educației. Pe de altă parte, în zonele în care cunoaşterea este încă palidă, insuficientă, este mai profitabil să se manifeste o abținere de la recomandări, decât ca acestea să fie introduse pe baza unor surse empirice, impresioniste sau a unor opinii insuficient controlate.

Se mai poate remarca, de asemenea, că tranziția de la CR la proiectarea şi realizarea efectivă a programelor educaționale nu este una directă, mecanică, ci mediată de diferite trepte pe care autorii le-au semnalat mai înainte şi angajează judecăți critice şi imaginația creativă.

Observațiile de mai sus intenționează să clarifice preliminar poziția autorilor despre natura şi rolul CR-ului în relație cu studiile pregătitoare despre CR şi cu practica efectivă a dezvoltării CN.

**4.** Niciun CR nu se poate sustrage unei opțiuni privind poziționarea sa pe un continuum marcat de polaritățile *continuitate-discontinuitate*. Membrii echipei şi-au propus să evite extremele: exacerbarea continuității prin conservarea tuturor principiilor şi schemelor de organizare curriculară pe care se bazează sistemul nostru şcolar sau accentuarea excesivă a discontinuității, a rupturilor prin ignorarea câştigurilor reprezentative atât în planul concepției, cât şi al practicilor educaționale. Autorilor li s-a părut de asemenea disfuncțională încercarea de a găsi un echilibru artificial, cu ponderi relativ egale între cele două orientări opuse.

Pe măsură ce discuțiile din cadrul echipei avansau, s-a conturat tot mai clar ideea că sarcinile autorilor constau nu atât în revizuirea, completarea şi adaptarea CR existent, ci în elaborarea proiectului unui nou CR care să accentueze prioritar schimbările inovatoare.

CR propus încorporează un număr de 10 elemente noi, comentate sintetic în partea finală a lucrării.

**5.** Sursele de derivare şi control al calităţii CR-ului sunt variate şi, în esenţă, de factură interdisciplinară: socio-economice, axiologice, epistemologice, psihologice, pedagogice. Un rol aparte revine studiilor centrate pe analize de nevoi, documentelor UE referitoare la dezvoltarea educaţiei, practicilor bune din sistemele de învăţământ avansate. Membrii echipei au analizat şi comentat, cu diferite accente, în mod sigur nu întotdeauna complet, influenţa acestor surse în configurarea noului CR. Ei au fost preocupaţi să asigure compatibilitatea reală a aliniamentelor noului CR cu standardele externe, dar şi cu nevoile interne ale educaţiei româneşti, să promoveze structuri curriculare apte nu doar să se conformeze la normele europene, ci şi capabile să devină competitive în contextul european.

De pe o poziţie optimistă, autorii pot spune că şcoala românească şi principiile curriculare pe temeiul cărora ea funcţionează, ar fi de dorit nu numai ca să preia şi să adapteze diferite recomandări şi achiziţii educaţionale externe, ci să ofere principii şi experienţe exemplare pentru contextul european. Astfel de tentative se regăsesc în prezentul studiu. De exemplu, sistemul propus de competenţe generice congruent cu modelul competenţelor cheie al UE compensează unele fragilităţi ale acestuia din urmă şi îşi revendică o anumită valoare adăugată.

**6.** O întrebare este esenţială şi de aceea nu poate fi suspendată: care ar trebui să fie rolul actual al CR-ului în „consilierea" reformei curriculumului? Care este magnitudinea schimbărilor dezirabile? De fapt, ce tip de reformă şcolară dorim? Una care să corecteze, să amendeze şi să aducă la zi sistemul curricular existent sau este nevoie de o transformare de viziune, de concepţie şi de instrumente metodologice? Umplem schemele vechi cu conţinuturi noi sau regândim întregul sistem?

Autorii acestei lucrări au optat pentru a doua alternativă. De altfel, LEN formulează norme şi ridică probleme care nu pot fi abordate cu succes în cadrul primei orientări.

Studiul de faţă cuprinde mai multe propuneri de reconsiderare a CN. Unele dintre ele pot apărea prea îndrăzneţe, adevărate „erezii": adoptarea unui model al competenţelor generice cu 7 componente care traversează toate nivelurile de şcolaritate; structurarea curriculumului în jurul a 3 concepte nodale – competenţe, centrarea pe elev şi asigurarea calităţii; introducerea unei noi arii curriculare – *Studiile crosscuriculare*; organizarea modulară a programei şcolare etc.

Nu ne-am imaginat deloc că ideile avansate vor fi receptate cu entuziasm necritic şi generalizat. Multe dintre ele nu sunt confortabile, facil de realizat; credem însă că sunt legitime şi necesare pentru timpul prezent.

Există posibilitatea să realizeze un consens larg, focalizat pe un principiu, dar să apară divergenţe în legătură cu modalităţile de punere în practică ale acestuia. De exemplu, probabil că nimeni nu se îndoieşte că este nevoie de o revalorizare a statutului curriculumului integrat – multi-, pluri-, inter- şi transdisciplinar – şi de depăşire a adeziunilor retorice. Care sunt însă mijloacele? Disponibilitatea variată, subiectivă a cadrelor didactice de a stabili conexiuni intra şi crosscurriculare sau dezvoltarea curriculumului la decizia şcolii (opţional) sunt „instrumente" suficiente? Cum se poate realiza pregătirea elevilor pentru probele transdisciplinare, obligatorii prevăzute de LEN pe diferite trepte de şcolaritate?

Pe lângă practicile curente autorii au sugerat dezvoltarea unei noi arii curriculare – *Studiile crosscurriculare* – şi introducerea în cadrul fiecărei discipline şcolare, începând cu clasa a V-a, a

cel puțin un modul cu caracter multi-, pluri-, inter- şi transdisciplinar. Probabil că ar putea exista şi alte variante complementare sau competitive. Ele ar urma însă să fie elaborate.

Confruntarea onestă de idei, cu argumente, fără prejudecăți, armonizarea atitudinilor critice cu efortul constructiv rămân pârghiile principale pentru adoptarea celor mai bune soluții în aria curriculumului care să funcționeze în avantajul elevului, comunității şi societății pe ansamblul ei.

**7.** Pentru autorii acestui studiu, cel puțin 4 principii fundamentale referitoare la reforma curriculumului au ghidat întreprinderea lor. Probabil, aceleaşi principii pot inspira şi jalona pozitiv inițiativele şi altor conceptori de curriculum:

- **Reforma curriculumului este cheia oricărei reforme în educaţie**: o asemenea reformă are implicații asupra celorlalte componente ale sistemului de învățământ, iar schimbările care se produc în oricare altă parte a sistemului au impact direct şi vizibil la nivel curricular. În societatea bazată pe cunoaştere şi tehnologie avansată, reformele educaționale nu mai sunt posibile decât ca **reforme comprehensive**, care promovează măsuri de inovare, adaptare sau reconsiderare la nivelul tuturor componentelor unui sistem de învățământ.
- **Reformele şcolare actuale promovează o altă tabelă de valori** şi, cel puțin la nivel european, îşi propun să ajungă la un anumit consens, să promoveze diversitatea în unitate. Ca membră a Uniunii Europene, România se raliază recomandărilor care vizează sincronizarea politicilor şi structurilor româneşti cu politicile şi structurile europene. Primul deceniu al celui de-al treilea mileniu s-a concretizat, la nivelul Uniunii Europene, în progrese notabile în ceea ce priveşte realizarea efectivă a unui **spaţiu european extins al educaţiei,** predominante devenind abordările**:**
  - **educaţia** ca modalitate fundamentală de dezvoltare personală şi afirmare socială;
  - **centrarea educaţiei pe formarea de competenţe**, în avantajul transferabilității şi, implicit, al unei mai eficiente integrări sociale şi economice a absolvenților, inclusiv prin recunoaşterea învățării realizate în contexte nonformale şi informale;
  - **asigurarea calităţii educaţiei**, a capacității acesteia de a răspunde aşteptărilor şi intereselor personale ale tuturor beneficiarilor. elevi, părinți, angajatori, alte categorii de beneficiari şi, în acelaşi timp, diferitele componente ale sistemului de învățământ.
- **Reformele educaţionale tind să fie continue.** Ele parcurg diferite etape, cu momente de vârf sau de schimbări radicale, cu perioade intermediare, mai puțin vizibile, şi cu perioade de consolidare a achizițiilor dobândite în etapele anterioare. **În reformarea curriculumului şcolii româneşti** în ultimele două decenii se pot identifica trei mari perioade; ele sunt examinate într-un capitol distinct. **Reforma curriculară din România se află acum într-un moment de vârf al schimbărilor** şi se doreşte a fi **o reformă avansată.** Legea educației naționale este un argument în favoarea nevoilor de **schimbare accentuată şi accelerată** a învățământului preuniversitar românesc.
- Creşterea interesului şi aşteptărilor diferitelor categorii de beneficiari ai procesului educațional întăreşte **caracterul de bun public al curriculumului şcolar**.

Curriculumul şcolar românesc este un domeniu față de care aşteptările diferitelor instanțe, ale diferitelor „grupuri de interese” s-au intensificat şi diversificat în ultimii ani:

- Elevii doresc ca acest curriculum şcolar să le ofere un „spațiu sigur” pentru exprimarea propriilor puncte de vedere, pentru împărtăşirea experiențelor de învățare şi de viață şi să aibă o relevanță crescută pentru existența lor cotidiană şi pentru dezvoltarea personală şi profesională.
- Părinții aşteaptă ca şcoala, prin curriculumul pe care în oferă copiilor, să asigure acestora educația ideală, pe care ei nu o pot oferi, din constrângeri diferite (socio-economice, culturale, de timp).
- Profesorii caută, în curriculumul şcolar, repere clare şi sprijinul pentru organizarea unei activități didactice de calitate, eficiente, flexibile şi, în acelaşi timp, atractive pentru ei şi pentru elevi deopotrivă.
- Comunitățile doresc o reprezentare autentică în şcoală, respectiv în curriculum, în termeni de promovare a propriei identități comunitare şi de susținere a nevoilor locale.
- Societatea, în ansamblu, aşteaptă ca sistemul de învățământ, prin curriculumul pe care îl oferă, să pregătească tineri capabili de integrarea activă pe piața muncii şi mizează pe contribuția acestuia la pacea conviețuirii împreună într-o societate pluralistă.

* * *

**Se poate conchide că şcoala românească ar trebui să intre într-o etapă de reformă avansată**, care presupune o **nouă concepţie asupra curriculumului şcolar, un nou cadru de referinţă pentru proiectarea, implementarea şi evaluarea curriculară**, **documente curriculare moderne şi condiţii de implementare în sistem coerente cu acestea.**

Prof. univ. dr. Dan Potolea

# Capitolul 1

# LEGITIMITATEA ŞI OPORTUNITATEA UNUI NOU CADRU DE REFERINŢĂ

## 1.1. NATURA ŞI ROLUL CADRULUI DE REFERINŢĂ

Orice reformă şcolară, pentru a funcționa în termeni de eficiență şi eficacitate, presupune dezvoltarea unei concepţii, a unui mod de a gândi strategic, proiectarea, implementarea şi evaluarea curriculumului naţional. Cadrului de referinţă îi revine responsabilitatea unui astfel de demers.

Scopul Cadrului de referinţă este acela de a oferi o paradigmă practică pentru asigurarea unei concepţii unitare în dezvoltarea curriculumului pentru toate nivelurile de şcolaritate. Este în acelaşi timp un cod de analiză şi interpretare a curriculumului care facilitează comunicarea profesională în interiorul şi între diferite categorii de agenţi educaţionali: decidenţi politici, manageri şcolari, cadre didactice etc.

Cadrul de referinţă, în esenţă, reprezintă un ansamblu de concepte nodale, principii şi norme care fundamentează ştiinţific şi metodologic proiectarea, realizarea şi evaluarea curriculumului. În condiţiile validării lui, poate deveni un document de politică educaţională, fundamental pentru Curriculumul Naţional.

Cadrul de referinţă, în viziunea pe care o propune echipa de autori, are trei dimensiuni:

a) **Dimensiunea teoretico-metodologică:** Cadrul de referinţă este un instrument de concepţie şi construcţie a Curriculumului Naţional pentru întregul sistem de învăţământ preuniversitar.
b) **Dimensiunea axiologică**: se raportează la un set de valori, indică diferite tipuri de rezultate dezirabile ale învăţării.
c) **Dimensiunea sistemică:** sugerează modul generic de interacţiune dintre sistemul curriculumului şi celelalte componente ale sistemului şi procesului de învăţământ: instruire, evaluare, management educaţional, formarea cadrelor didactice etc.

Ținta finală a dezvoltării CR-ului o constituie creşterea relevanţei curriculumului pentru dezvoltarea personală, socială şi profesională a absolvenţilor învăţământului preuniversitar şi a contribuţiei şcolii la dezvoltarea socio-economică, tehnologică, ştiinţifică şi culturală a societăţii româneşti.

***Utilizatori potenţiali ai CR*-ului** pot fi:

- conceptorii de curriculum, care vor beneficia de elementele de reper pentru proiectarea şi dezvoltarea curriculară;
- decidenții de politică educațională, care vor promova o viziune coerentă şi unitară asupra curriculumului preuniversitar şi vor avea elementele necesare pentru o bună articulare cu celelalte politici educaționale;
- cadrele didactice, care vor avea instrumentul necesar pentru a înțelege acea paradigmă practică în măsură să-i sprijine să implementeze cu succes noul curriculum, în spiritul în care el a fost conceput;
- managerii şcolari, pentru că la nivelul acestui document li se oferă informații şi principii de gestiune a resurselor cu care operează curriculumul (timp, competențe, conținuturi), reglând locul de luare a deciziei cu privire la diverse aspecte ale curriculumului;
- specialişti în evaluare, care vor avea la dispoziție elemente generale şi specifice ale profilurilor de formare specifice finalurilor de trepte de şcolaritate (învățământ obligatoriu, liceu), pentru a construi modalități şi probe de evaluare concordante cu acestea;
- elevii şi părinții, pentru că dincolo de elemente mai tehnice, Cadrul de Referință prezintă profilurile de formare şi concepția planurilor de învățământ, a programelor şi manualelor şcolare care orientează şi dau substanță proceselor de predare-învățare-evaluare.

## 1.2. CAUZE ŞI NEVOI ALE ELABORĂRII UNUI NOU CADRU DE REFERINŢĂ

După schimbările de sistem social-politic şi economic de la sfârşitul deceniului al IX-lea (1989), primul Cadru de referință cu relevanță pentru Curriculumul Național a apărut în 1998[1]. Acesta reprezintă un reper important în istoria reformei curriculumului de la noi, a marcat o schimbare de viziune şi a apropiat învățământul românesc de spiritul european; a introdus concepte şi practici noi.

Schimbările care s-au produs ulterior nu au mai fost coerente cu concepția inițială şi nici inspirate de o nouă concepție cristalizată şi unitară.

Nevoia de reconsiderare a Cadrului de referință din 1998 este justificată de următoarele împrejurări:

- a funcționat într-un context social-politic, național şi internațional diferit de cel prezent;
- a avut în vedere numai învățământul obligatoriu;
- nu s-a preocupat de învățământul preşcolar şi, inițial, nici de învățământul liceal;

[1] Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință, 1998, Bucureşti. Autori: Al. Crişan, M. Cerkez, M. Singer, M. Oghină, L. Sarivan, L. Ciolan

– preocupările ulterioare pentru definirea curriculumului pentru învățământul liceal s-au înscris într-o concepție, diferită;
– s-a raportat la o structură instituțională care astăzi nu mai există;
– s-a focalizat pe proiectare, a făcut mai puține referințe la evaluarea curriculară şi deloc la sfera implementării.

Mai recent, o tentativă de promovare a unui cadru de referință revizuit aparține studiului *„Nevoi şi priorităţi de schimbare educaţională în România; fundament al dezvoltării şi modernizării învăţământului preuniversitar”*[1].

În cadrul acestuia, un grup de cercetători au elaborat liniamentele unui nou Cadru de referință[2]. O parte dintre ideile şi recomandările incluse au fost utilizate în diferite contexte, dar niciodată în integralitatea lor, într-o manieră comprehensivă, susținută oficial.

Cadrul de referință propus în acest text valorifică „constantele” modelului verificate în 1998 şi, într-un mod consistent, principiile şi normele concepției din 2008. În acelaşi timp, intenționează să nu reprezinte o simplă revizuire sau aducere la zi a schemelor teoretice şi metodologice anterioare, ci să aibă şi valoare adăugată, semnificativă şi demonstrabilă.

Reconsiderarea Cadrului de referință este necesară nu numai datorită circumstanțelor mai sus menționate ci şi ca urmare a schimbărilor care s-au produs în tabela de valori a educației, în epistemologia şi metodologia cunoaşterii științifice, în înțelegerea mecanismelor învățării şi a inovațiilor în teoria şi practica educației.

Este semnificativă, de asemenea, practica consacrată a sistemelor de învățământ de a-şi revizui periodic Cadrul de referință şi documentele şcolare derivate din acestea.

Evenimentul cel mai important este, însă, adoptarea noii Legi a educației naționale. Aceasta trasează implicit jaloanele unei noi construcții a Curriculumului Național şi, de asemenea, revendică inițierea şi dezvoltarea unor noi abordări teoretice, metodologice şi practice.

## 1.3. COMPONENTELE CADRULUI DE REFERINŢĂ

Autorii acestui studiu propun un CR configurat de următoarele elemente:

- ***Principii metodologice cheie ale Cadrului de Referinţă***
- ***Reţeaua conceptelor nodale ale Cadrului de Referinţă***
- ***Politici şi strategii ale finalităţilor educaţionale; valori şi competenţe***
  – *Competenţe generice şi competenţe cheie*
  – *Profiluri de formare şi niveluri de învăţământ*
- ***Ariile curriculare***
- ***Principii ale proiectării curriculare***
  – *Proiectarea planului-cadru de învăţământ*

[1] Nevoi şi priorități de schimbare educațională în România; fundamente ale dezvoltării şi modernizării învățământului preuniversitar, Coord: M. Miclea, C. Bârzea, D. Potolea, P. Petrescu, 2008, Bucureşti
[2] Cadru de referință pentru elaborarea Curriculumului Național, Coord. Dan Potolea, echipa de autori: M. Singer, L. Sarivan, M. Cerkez, F. Tacea, M. Şerban, L. Ciolan

  - *Proiectarea programei şcolare; abordarea modulară a programei*
  - *Proiectarea manualului şcolar*
- ***Implementarea curriculumului; conducerea şi monitorizarea curriculumului***
- ***Evaluarea curriculumului; evaluare şi certificare***
- ***Implicaţiile renovării curriculumului; schimbări extracurriculare necesare***

Aceste componente dau identitate CR-ului, sunt relevante şi în concordanță cu cele 3 categorii de funcții ale CR-ului desemnate mai sus.

Înainte de a analiza fiecare componentă, câteva operații prealabile sunt legitime din perspectiva analizei de nevoi: examinarea stării existente a curriculumului şi a nevoilor de dezvoltare, determinarea standardelor şi resurselor necesare pentru starea dezirabilă.

# Capitolul 2

# REFORMA CURRICULARĂ ÎN ROMÂNIA; EVOLUŢII, PROCESE, NEVOI DE DEZVOLTARE

## 2.1. ETAPE ÎN REFORMA CURRICULARĂ

Realizarea unei analize a „istoriei” reformei curriculare în România de după 1989 identifică câteva etape distincte, a căror identitate este dată, pe de o parte, de specificitatea abordărilor conceptuale, iar pe de altă parte de contextul general al schimbărilor implementate în sistemul educațional românesc. Astfel, se poate vorbi de trei mari **perioade ale reformei curriculare**:

- perioada primelor eforturi de elaborare conceptuală şi de restructurări punctuale (1990-1997);
- perioada elaborării propriu-zise a noului curriculum național şi a implementării unei reforme curriculare coerente (1997-2000);
- perioada modificărilor masive şi divizate la nivelul tuturor componentelor curriculare, pe fondul schimbărilor de structură a sistemului educațional românesc (2001-2010).

Fiecare dintre aceste perioade are subsumate etape distincte, de intervenție mai accentuată sau mai puțin elaborată în planul curriculumului. Analiza acestora permite identificarea punctelor nodale în evoluția curriculumului românesc, a elementelor de continuitate şi discontinuitate, a intervențiilor de succes şi a fragilităților demersurilor – toate acestea ca „lecții” oferite de istoria domeniului, ale căror concluzii se impun a fi valorificate în elaborarea unui nou cadru de referință a curriculumului național pentru învățământul preuniversitar.

### a) Perioada 1990-1997: elaborări conceptuale în plan teoretic şi schimbări punctuale în practica şcolară

Identitatea acestei perioade este dată de primele eforturi de elaborare conceptuală şi de restructurările punctuale aplicate la nivelul documentelor curriculare ale vremii, pe fondul unui sistem educațional cu 8 ani de învățământ obligatoriu. Începutul anilor ’90 a promovat un interes constant al specialiştilor şi cercetătorilor din educație pentru reflecția sistematizată

asupra sistemului de învăţământ şi pentru reforma în plan curricular. Concomitent, şi adesea fără corelarea necesară, au fost aplicate restructurări punctuale la nivelul documentelor curriculare ale vremii şi a demarat, după o perioadă amplă de pregătire şi discuţii, *Proiectul de reformă a învăţământului preuniversitar RO 3724 - componenta Curriculum* (cofinanţat de Guvernul României şi Banca Mondială) care a creat contextul sistematizării şi uniformizării eforturilor în domeniu.

**Elaborările conceptuale** privind reforma curriculară au început în zona de cercetare-dezvoltare în anii **1990-1994**, în contextul reflecţiilor privind nevoia de reformare a întregului sistem de învăţământ. Acestea s-au materializat, în primul rând, printr-o serie de studii şi cercetări cu rol de fundamentare a opţiunilor ulterioare în domeniul curriculumului, dezvoltate în cadrul Institutului de Ştiinţe ale Educaţiei: analiza programelor şcolare din perioada anterioară; cercetare calitativă asupra stării sistemului de învăţământ la începutul anilor 1990, cu privire la punctele tari şi la dificultăţile şcolii la acel moment; cercetare calitativă privind reforma studiului diverselor discipline de învăţământ etc., analiza comparativă a celor mai recente reforme curriculare la nivel internaţional.

Aceste studii şi cercetări au realizat diagnoza stării sistemului de învăţământ la acel moment şi au dat posibilitatea identificării elementelor valoroase din perspectiva unei viitoare reforme curriculare, precum şi conştientizării nevoii de schimbare în domeniu. Pornind de la concluziile acestora, au fost elaborate primele studii de proiectare a reformei curriculare şi de dezvoltare în plan conceptual. De asemenea, a existat un demers structurat de promovare a conceptelor specifice din domeniul curricular, prin articole în publicaţiile de specialitate ori prin demersuri structurate la nivelul unor documente de politică educaţională (*Cartea albă a reformei*, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 1993). Toate acestea au oferit contexte de identificare şi definire a conceptelor specifice din domeniul curriculumului, care au devenit ulterior instrumentale la nivelul reformei curriculare şi au promovat modele şi exemple de dezvoltare ulterioară a reformei curriculare.

Pe fondul schimbărilor de structură a sistemului educaţional (reducerea duratei învăţământului obligatoriu de la 10 ani la 8 ani, reducerea programului şcolar de la 6 la 5 zile etc.), în perioada 1990-1994, au avut loc o serie de **modificări punctuale la nivelul planurilor de învăţământ şi al programelor şcolare**. Aceste schimbări nu au avut însă un caracter coerent şi sistematizat, fiind adesea implementate fără o analiză de nevoi şi fără o pregătire specifică a sistemului educaţional. Noile programe şcolare pentru ciclul primar au fost implementate la nivelul sistemului educaţional începând cu 1995 şi au fost valabile până la nivelul anului 1998. Pe baza acestora, tot în 1995, au intrat în sistem primele manuale alternative.

În 1995 a demarat oficial ***Proiectul de reformă a învăţământului preuniversitar RO 3724***, cofinanţat de Guvernul României şi Banca Mondială, după o perioadă mai îndelungată de pregătire. Componenta Curriculum a programului a permis dezvoltarea cadrului instituţional şi conceptual necesar pentru dezvoltarea unei reforme curriculare coerente şi constructive. Astfel, înfiinţarea Consiliul Naţional pentru Curriculum şi Formarea Profesorilor (ulterior Consiliul Naţional pentru Curriculum) şi a structurilor aferente acestuia (comisii de coordonare, grupuri de lucru) a oferit posibilitatea profesionalizării dezvoltării curriculare, prin pregătirea treptată a unor specialişti în domeniu şi prin crearea unor mecanisme unitare de elaborare a

curriculumului național. De asemenea, s-a dezvoltat cadrul conceptual, prin promovarea unei concepții unitare de dezvoltare a curriculumului (*curriculum nucleu* şi *curriculum la decizia şcolii*) şi a unui calendar clar al reformei curriculare.

### b) Perioada 1997-2000: sistematizare şi coerenţă în reforma curriculară

Intervalul 1997-2001 reprezintă perioada de reformă curriculară „accelerată”, etapa de elaborare şi implementare a curriculumului național, într-un cadru sistematizat, coerent şi unitar de intervenție. Pentru prima dată după 1989, **reforma curriculară a fost adoptată** de minister **ca prioritate a politicii educaţionale**, ca element nodal ce trebuie şi poate să dea coerență tuturor demersurilor de reformă la nivelul sistemului românesc de învățământ. Astfel, în 1998 a fost elaborat şi aprobat documentul de politică educațională *Curriculum şi dezvoltare curriculară în contextul reformei învăţământului. Politici curriculare de perspectivă*, care a stabilit priorități ale demersurilor viitoare în domeniu.

În acest context a fost elaborat **primul cadru de referinţă al curriculumului românesc**: *Curriculumul naţional. Cadru de referinţă* (1998). Acest document de politică educațională a explicitat, pentru prima dată, premisele filosofiei educaționale pe baza căreia s-a dezvoltat curriculumul național şi a definit conceptele de bază din domeniu: *curriculum de bază*, *curriculum la decizia şcolii*, *ciclu curricular*, *arie curriculară*, *schemă orară*, *standard curricular*, *profil de formare* etc.

În cadrul creat de documentele de politică educațională anterior prezentate, după un proces laborios de pregătire şi dezbatere cu actorii educaționali, în 1998 a fost elaborat şi adoptat un nou **plan de învăţământ**: *Curriculumul naţional. Plan-cadru de învăţământ*. În elaborarea planului de învățământ au fost operaționalizate conceptele promovate de Cadrul de referință. În 1999 au fost aprobate noile planuri-cadru pentru liceu, în urma unui amplu proces de dezbatere publică. Aplicarea noilor planuri-cadru de învățământ a constituit condiția obligatorie pentru asigurarea coerenței reformei curriculare.

Implementarea noilor planuri cadru a solicitat demersuri de elaborare şi revizuire a tuturor **programelor şcolare pentru ciclul primar şi cel gimnazial**, în concordanță cu prevederile documentelor cadru. Aceste eforturi au vizat: asigurarea unui format comun al documentelor curriculare, simplificarea şi revizuirea formulării obiectivelor, eliminarea unor inconsecvențe în plan ştiințific şi asigurarea coerenței „pe verticală” şi „pe orizontală”, cerută de gruparea disciplinelor şcolare pe arii curriculare. De asemenea, în 1999 a început un amplu demers de elaborare a **programelor şcolare pentru liceu**, care a propus un nou model de proiectare curriculară (de la modelul centrat pe obiective la modelul centrat pe competențe) şi a promovat focalizarea activității educaționale pe achizițiile finale ale învățării.

Ca un demers de susținere a implementării noilor programe şcolare, în anul 2001 au fost elaborate **ghiduri metodologice** pe discipline pentru aplicarea acestora. În acelaşi scop, începând cu anul 2000 a început un **program de formare a cadrelor didactice**, prin seminarii de pregătire în domenii precum: didactica disciplinei, utilizarea mijloacelor de învățământ şi a tehnologiilor informației şi comunicării; programul de formare a continuat până în anul 2002 şi a cuprins un total de 7000 cadre didactice.

### c) Perioada 2001-2010: noi structuri, noi concepte în plan teoretic şi redimensionarea flexibilităţii curriculare

Aceasta este perioada marcată de trecerea la 10 ani de învățământ obligatoriu şi de schimbările de structură a sistemului educațional românesc, fapt care a determinat modificări masive la nivelul tuturor componentelor curriculare.

În perioada 2001-2002 putem vorbi despre o **etapă de modificări punctuale**. În anul 2001, planurile-cadru pentru învățământul obligatoriu şi pentru liceu au fost modificate, invocându-se rațiuni de ordin financiar, de relaxare a orarului elevilor şi de schimbare a politicii educaționale, prin accentuarea ponderii disciplinelor științifice. Modificările au dus în anumite situații la reducerea flexibilității curriculare, atât prin creşterea numărului de discipline cu număr fix de ore, cât şi prin scăderea numărului de ore alocate curriculumului la decizia şcolii. Introducerea noilor planuri-cadru în 2001 a fost însoțită de o revizuire a programelor şcolare la toate clasele I-XII, în sensul „descongestionării". Aceste intervenții s-au realizat numai la nivelul componente conținuturi şi au determinat o serie de incoerențe ale schimbărilor pe verticală (de la un an de studiu la altul) şi pe orizontală (la nivel de arie curriculară sau la nivelul corelațiilor interdisciplinare). În ceea ce priveşte manualele şcolare, în anul 2001 s-a intervenit asupra regulamentului de evaluare-avizare a manualelor pentru liceu; astfel oferta de pe piață a fost limitată, din rațiuni financiare, la trei manuale.

La începutul anului 2002 au fost demarate o serie de acțiuni cu impact în plan curricular de pregătire a **trecerii la învăţământul obligatoriu de 9 ani**, prin: elaborarea unor proiecte de planuri de învățământ, planificarea intervențiilor de revizuire a programelor şcolare etc.

Anul 2003 a adus altă serie de modificări, ca urmare a **prelungirii duratei învăţământului obligatoriu la 10 ani** şi a schimbărilor de structură a sistemului educațional (*Legea nr. 268 de modificare a Legii nr. 84/1995 republicată cu modificările şi completările ulterioare*). În acest context, curriculumul național este schimbat în două sensuri:

- învățământul primar (prin reconfigurarea conținuturilor învățării pentru a se plia nevoilor unor elevi care intră în sistem un an mai devreme) şi
- învățământul secundar (liceu cu două părți, paralel cu o rută de profesionalizare prin Şcolile de Arte şi Meserii SAM). Astfel au fost elaborate noi planuri de învățământ în anii 2003, 2004 şi 2005, care, la fel ca şi schimbările anterioare, au dus la scăderea flexibilității, prin diminuarea orelor alocate curriculumului la decizia şcolii şi la renunțarea la încercările de abordare transdisciplinară în cadrul unor arii curriculare.

Schimbările planurilor cadru au presupus utilizarea unor noi concepte. A fost introdus *curriculumul diferenţiat*, ca o nouă componentă alături de *trunchi comun* şi *curriculum la decizia şcolii*. De asemenea, pentru prima dată în Curriculumul Național, în nota de fundamentare a planurilor-cadru pentru clasele a IX-a – a X-a se face referire la competențele cheie, în contextul schimbărilor la nivel european. În acelaşi sens, notele de prezentare ale programelor şcolare şi schimbările în formularea competențelor şi selectarea conținuturilor au valorificat, de asemenea, ideea de competențe cheie. Se poate susține însă, că aceste schimbări curriculare s-au făcut în absența unui cadru conceptual şi fără o valorificare amplă a studiului de impact asupra reformei curriculare.

**d) Continuitate şi discontinuitate, elemente de succes şi factori de risc**

Fiecare dintre etapele reformei curriculare din România a înregistrat elemente de continuitate şi de discontinuitate, aspecte care s-au dovedit a fi de succes în practica şcolară şi altele care au acționat ca factori de risc. Astfel, în unele contexte, opțiunile de politică educațională au fost însoțite de schimbări clare şi corelate la nivelul tuturor documentelor curriculare (planuri de învățământ, programe şcolare, manuale, ghiduri). În altele însă, lipsa de corelare dintre diferite schimbări a avut impact negativ asupra implementării curriculumului.

- În primul rând, s-au înregistrat întârzieri şi unele disfuncții în implementarea măsurilor de reformă curriculară, pe fondul lipsei valorificării activității de elaborare conceptuală în plan curricular de către decidenții politici şi absenței unei interacțiuni constructive între zona de dezvoltare curriculară şi cea decizională.
- În al doilea rând, inexistența unui calendar clar al reformei curriculare din primii ani de după 1990, care să permită corelarea schimbărilor din acest domeniu cu cele implementate la nivelul altor componentele ale sistemului de învățământ (evaluare, management şi descentralizare, formarea profesorilor, reforma învățământului profesional şi tehnic) a determinat apariția unor disfuncții (de exemplu, lipsa unui demers coerent de pregătire a personalului didactic pentru implementarea noilor planuri de învățământ şi a programelor şcolare a fost principalul factor de risc).
- De asemenea, o parte dintre măsurile de reformă au fost implementate fără un plan coerent, din cauza disipării sau suprapunerii responsabilităților în ceea ce priveşte elaborarea şi aprobarea programelor şcolare între Ministerul Educației şi alte organisme responsabile. La toate acestea s-a adăugat inexistența unor proceduri de mediatizare a reformei curriculare la nivelul tuturor actorilor şcolari (decidenți, profesori, părinți, parteneri sociali), precum şi inexistența unui colectiv stabil de conceptori de curriculum.

În acest context de insuficientă pregătire a implementării schimbărilor şi de incoerență a demersurilor de politică educațională, o parte dintre schimbările curriculare nu au avut efectul scontat şi au fost receptate ca intervenții lipsite de consistență şi puțin importante pentru sistemul educațional. Toate aceste aspecte au condus la lărgirea discrepanței dintre teoria reformei curriculare şi practica şcolară şi la apariția unor „practici de supraviețuire" sau „efecte perverse" într-un context de reformă curriculară insuficient înțeleasă şi asimilată.

Analizele de impact şi studiile de evaluare privind politicile educaționale şi practicile şcolare din sistemul educațional românesc evidențiază nevoia valorificării „istoriei" reformei curriculare din România ca lecție pentru viitoarele schimbări.

## 2.2. STUDII, CERCETĂRI RECENTE PRIVIND REFORMA CURRICULUMULUI ŞI DIRECŢIILE POSIBILE DE DEZVOLTARE

Prezentul studiu se fundamentează pe rezultatele unui set de cercetări punctuale, desfăşurate în cadrul aceluiaşi proiect, şi care au vizat:

– Analiza multicriterială a politicilor curriculare;
– Evaluarea curriculumului proiectat;
– Analiza mediului şcolar în raport cu implementarea reformei curriculare;
– Analiza performanțelor şcolare ale elevilor.

***Analiza multicriterială a politicilor curriculare*** a relevat o serie de **nevoi** privind politica educaţională referitoare la Curriculumul Naţional, precum:

- gestionarea problemelor specifice Curriculumului Naţional într-un cadru instituţional solid, permanent şi profesionist, valorificând, de exemplu, inclusiv servicii de suport curricular, astfel încât să fie posibile, în perspectivă schimbări coerente, bazate pe analize evaluative de impact;
- finalizarea Cadrului Naţional al Calificărilor – bază pentru proiectarea în cadrul Curriculumului Naţional a traseelor educaţionale şi de formare profesională, în concordanţă cu formarea realizată prin învăţământul superior;
- realizarea periodică de studii evaluative/de impact privind diferitele componente şi niveluri ale Curriculumului Naţional, pentru a putea fundamenta politicile curriculare;
- unificarea concepţiei privind proiectarea Curriculumului Naţional, pentru a facilita formarea în acest domeniu, implementarea coerentă, precum şi parcursuri individuale de formare flexibile, transferabilitate şi coerenţă internă;
- valorificarea în proiectarea ofertei curriculare a nevoilor şi intereselor mediului socio-economic, a politicilor şi orientărilor europene, a dezvoltărilor din domeniul ştiinţelor educaţiei, dar şi a nevoilor şi intereselor noilor generaţii de elevi;
- diminuarea centralizării şi a caracterului prescriptiv al curriculumului, în paralel cu creşterea autonomiei şcolare şi a capacităţii de (auto)gestionare a şcolii în domeniul curriculumului;
- corelarea ofertei curriculare cu aspecte ale organizării procesului didactic – de exemplu: numărul de elevi în clase/grupe;
- includerea Curriculumului Naţional în componenţa programelor de formare iniţială a cadrelor didactice, în scopul reducerii deficitului de competenţă psihopedagogică al acestora;
- particularizarea specificului Curriculumului Naţional în programe cu caracter remedial, în scopul asistării elevilor cu dificultăţi de învăţare;
- asigurarea coerenţei între curriculum şi evaluare, între concepţia privind proiectarea Curriculumului Naţional şi cea cu privire la evaluarea şi examinarea elevilor;
- valorificarea abordărilor crosscurriculare, ca modalitate de a asigura competenţe transversale, de a contribui la asigurarea relevanţei sociale a curriculumului – cerinţele sociale, cognitive şi emoţionale ale vieţii şi societăţii contemporane;
- valorificare unei noi concepţii cu privire la învăţare, care să depăşească stereotipiile şi imobilismul, centrarea pe transmiterea mecanică de cunoştinţe şi să ia in considerare tipologia elevilor noului mileniu – de exemplu: relaţia dintre dimensiunea cognitivă şi cea metacognitivă a curriculumului, integrarea TIC în Curriculumul Naţional;
- includerea în procesul de schimbare curriculară a componentelor: strategie de comunicare şi explicare a reformelor, inclusiv prin parteneriate cu asociaţii profesionale ale cadrelor didactice, formarea cadrelor didactice, elaborarea de ghiduri metodologice şi de alte instrumente de susţinere a implementării curriculumului, dezvoltarea şi aplicarea instrumentelor de evaluare adecvate, care să susţină schimbarea.

***Evaluarea calităţii curriculumului proiectat,*** a urmărit aprecierea valorii documentului curricular, ca model pedagogic, în scopul perfecţionării sale, a condus la identificarea de aspecte având semnificaţia de nevoi posibil de depăşit la nivelul Curriculumului Naţional, precum:

- redefinirea competenţelor specifice (din structura programelor şcolare pentru fiecare disciplină de studiu) şi de reactualizare a acestora;

– regândirea cantității de informație asociate conținuturilor învățării;
– accentuarea dimensiunii integrate a curriculumului – condiție a dobândirii competențelor cheie;
– accentuarea importanței TIC la nivelul proiectării didactice şi a materialelor suport;
– accentuarea valorii funcționale a sugestiilor metodologice, pentru a depăşi caracterul informativ, astfel încât acestea să includă într-o mai mare măsură exemplificarea strategiilor didactice utilizate în predarea disciplinelor şcolare şi posibile activități de învățare subsumate acestora – elemente care permit trecerea reală de la centrarea pe conținuturi la centrarea pe experiențe de învățare;
– reconsiderarea manualelor şcolare şi elaborarea unei noi generații de manuale, care să corespundă noilor prevederi curriculare, dublate, de asemenea, de noi criterii de evaluare a acestora;
– „lansarea” unui nou model de proiectare curriculară, care să revalorizeze potențialul formativ al ariilor curriculare;
– introducerea în componenta *sugestii metodologice* în mai mare măsură a exemplelor de strategii didactice utilizate în predarea disciplinelor şcolare şi posibile activități de învățare subsumate acestora. Astfel, cadrele didactice vor avea, prin programă, un sprijin concret în elaborarea strategiilor de predare care să permită trecerea reală de la centrarea pe conținuturi la centrarea pe experiențe de învățare;
– crearea unui program amplu de formare a cadrelor didactice, care să pornească de la un cadru comun de referință.

***Analiza mediului şcolar*** ca *totalitate a factorilor fizici, informaţionali, atitudinali-afectivi, sociali şi organizaţionali care determină sau influenţează, individual sau în interacţiune, un proces intenţionat de învăţare* a relevat o serie de nevoi pentru care Curriculumul Național să orienteze soluțiile:

– prefigurarea de măsuri, de oferte curriculare adecvate, compensatorii, pentru grupurile recunoscute ca fiind cu risc mare de abandon, absenteism, părăsire timpurie a şcolii, dificultăți de învățare, ca şi pentru elevii cu medii de proveniență dezavantajate – de exemplu: mediul rural;
– ameliorarea calității manualelor şcolare, în privința calității informației cuprinse;
– ținte clare de învățare pentru fiecare ciclu şi nivel de învățământ, bazate pe standarde naționale, corelate cu cele internaționale. Aceste ținte trebuie adaptate şi completate cu măsuri preventive pentru elevii proveniți din medii dezavantajate;
– prevederi clare şi precise privind utilizarea echipamentelor şi auxiliarelor curriculare, dublate de îmbunătățirea continuă a auxiliarelor curriculare, cu menționarea explicită a categoriilor de resurse digitale care pot fi folosite.

Studiile comparative, internaționale, la care participă România începând cu anul 1995 (**TIMSS**, **PIRLS**, **PISA**), au relevat o serie de aspecte negative referitoare la performanțele elevilor români. O mare parte dintre cauzele identificate ale acestor rezultate constituie aspecte aflate într-o relație directă cu problematica domeniului curriculumului național, fiind posibil de remediat în măsura în care acesta va include şi/sau va genera măsuri referitoare la:

– compensarea numărului de resurse educaționale de acasă ale elevilor (calculator, birou sau masă de scris, dicționar şi computer) şi a numărului mic de cărți pe care le utilizează aceştia;
– revizuirea, reconsiderarea tipului, a numărului şi a relevanței cunoştințelor normate de programele şcolare disciplinare;

– eliminarea „excesului” de cunoaştere academică şi orientarea contextualizării învăţării, respectiv orientarea procesului de implicare a elevilor în construirea cunoaşterii şi în dezvoltarea abilităţilor de gândire de nivel superior;
– diversificarea ofertei educaţionale, prin utilizarea corespunzătoare a ofertei de CDŞ;
– includerea în structura curriculumului a precizărilor referitoare la evaluare, care să sprijine evaluarea progresului în învăţare al elevilor, ţinând cont şi de contextul socio-economic, şi să conducă la evitarea selecţiei competenţelor/obiectivelor/conţinuturilor, respectiv la evitarea efectului *backwash* şi a „defavorizării” statutului unor discipline care nu sunt implicate în evaluări/examene naţionale;
– revizuirea periodică a curriculumului pornind de la analiza rezultatelor la testările internaţionale şi de la baze de date provenite din administrarea unor evaluări naţionale, succesive, cu respectarea normelor pentru obţinerea de informaţii valide care să ilustreze tendinţele;
– definirea unor niveluri de performanţă pentru competenţele prevăzute în structura curriculumului;
– asigurarea flexibilităţii curriculumului şi a unui parcurs diferenţiat de formare a elevilor;
– includerea de prevederi referitoare la dezvoltarea competenţelor profesorilor, în scopul dezvoltării achiziţiilor de învăţare ale elevilor;
– includerea de elemente care să sprijine rafinarea metodologiilor de testare, de prelucrare şi de interpretare a rezultatelor şcolare;
– prevederea de procedee şi instrumente obiective şi transparente de evaluare a învăţării.

Analiza ***performanţelor şcolare ale elevilor*** a relevat o serie de nevoi, precum:
– revizuirea mecanismelor de selecţie a conceptelor care reprezintă conţinuturile învăţării, astfel încât să fie posibilă alocarea unui buget de timp suplimentar pentru exersarea abilităţilor şi a strategiilor de înţelegere;
– adecvarea conţinuturilor programelor şcolare la rezultatele intenţionate ale învăţării, respectiv la spectrul competenţelor stabilite prin anticiparea evoluţiilor profesionale;
– includerea în documentele reglatoare ale Curriculumului Naţional a prevederilor referitoare la utilizarea de metode didactice care să solicite elevii să interacţioneze cu problemele şi conţinuturile, să se angajeze în alegerea opţiunilor, formularea de judecăţi, în procesele de control şi în formularea de probleme, cu focalizare pe deprinderile de gândire de ordin superior şi pe deprinderile metacognitive;
– crearea de oportunităţi, eventual în cadrul curriculumului la decizia şcolii, pentru proiectarea şi implementarea unor oferte curriculare de nivel naţional, cu rol remedial, pentru categorii de elevi identificaţi sistematic, programe susţinute de cadre didactice dedicate, care să fie motivate prin diverse mijloace;
– corelarea riguroasă a conţinuturilor învăţării cu rezultatele aşteptate ale învăţării – competenţele stabilite prin anticiparea evoluţiilor profesionale;
– susţinerea prin curriculum a dezvoltării de competenţe transversale, care să determine creşterea performanţelor acestora la testările internaţionale, relevante pentru situaţii de viaţă, contexte concrete, cotidiene;
– crearea de oportunităţi, în Curriculumul Naţional, pentru includerea de aspecte inovative din domeniul evaluării, compatibile cu tendinţele înregistrate la nivel internaţional – de exemplu, evaluarea computerizată.

# Capitolul 3

# STANDARDELE UNEI NOI CALITĂŢI A EDUCAŢIEI ŞI FORMĂRII; REPERE EUROPENE ŞI NAŢIONALE

De la un sistem educațional la altul, proiectarea şi implementarea curriculumului şcolar poartă amprenta specifică a opțiunilor de politică educațională ale unei țări, precum şi a determinanților de context. Pe lângă aceste aspecte specifice, analiza politicilor educaționale europene din ultimii ani permite identificarea unor elemente cu rol de repere pentru fundamentarea, organizarea, funcționarea şi reglementarea curriculumului şcolar.

Standardele unei noi calități ar putea fi derivate din:

- Politicile actuale, europene şi naționale care definesc priorități şi proceduri strategice;
- Inovații şi practici bune înregistrate în aria curriculumului;
- Cercetări de profil.

## 3.1. REPERE EUROPENE

### a) Competenţele – vector al reformelor curriculare europene

În contextul societății bazate pe cunoaştere, dezvoltarea competențelor în perspectiva învățării pe tot parcursul vieții a devenit prioritate a reformelor educaționale actuale, cu impact direct asupra curriculumului şcolar. La nivel european, **învăţarea centrată pe competenţe** a parcurs mai multe etape, începând cu măsurile de reformă de la sfârşitul anilor '80. În cadrul acestora s-a promovat importanța competențelor transversale, ce facilitează transferul cunoştințelor, iar transdisciplinaritatea a fost adoptată ca principiu de organizare a conținuturilor.

Cele mai semnificative abordări ale învățării centrate pe competențe sunt:

– *Raportul Delors* (2000), care identifică patru competențe: a învăța să ştii, a învăța să faci, a învăța să trăieşti împreună cu ceilalți, a învăța să fii;

– *Programul DeSeCo Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (2002) lansat de OECD, care propune un set de competențe generice relevante pentru societatea cunoaşterii (acțiunea autonomă şi reflexivă, utilizarea interactivă a instrumentelor/mijloacelor, participarea şi funcționarea în grupuri sociale eterogene);

– *Cadru de Referință European pentru Limbile Străine* care abordează performanța atât pe axa orizontală cât şi pe verticală şi realizează identificarea competențelor generale şi specifice ale activităților şi strategiilor comunicative de învățare a limbilor. Documentul vizează în special *receptarea orală şi scrisă; interacţiunea orală şi scrisă; producerea de mesaje orale şi scrise şi medierea (interpretare, traducere, rezumare, glosare) orală şi scrisă;*

– *Recomandarea Comisiei Europene privind competenţele cheie* (2006) care domină discursul privind finalitățile sistemelor de învățământ din Europa, în perspectiva compatibilizării sistemelor educaționale din țările Uniunii Europene;

– *Cadru European al Calificărilor EQF* (2005), care vizează armonizarea şi corelarea sistemelor de educație şi formare, din perspectiva rezultatelor învățării/calificărilor.

Preocuparea din ce în ce mai intensă pentru centrarea educației pe formarea de competențe se justifică prin aşteptările şi solicitările crescânde şi diversificate pe care societatea le are în raport cu şcoala. Competențele pot oferi avantajul transferabilității şi, implicit, al unei mai bune şi uşoare integrări socio-economice a absolvenților. O categorie majoră de competențe sunt competențele cheie.

**Competenţele cheie** au fost definite ca o combinație specifică de cunoştințe, abilități şi atitudini adecvate contextului de care are nevoie fiecare individ pentru împlinirea şi dezvoltarea personală, pentru cetățenia activă, pentru incluziune socială şi pentru angajare pe piața muncii. Cele opt competențe cheie sunt: comunicare în limba maternă; comunicare în limbi străine; competențe matematice, în ştiințe şi tehnologii; competențe digitale; competența a învăța să înveți; competențe civice şi sociale; asumarea inițiativei şi antreprenoriat; sensibilizare la cultură şi exprimare culturală.

Adoptate ca principii orientative în proiectarea curriculară sau ca determinanți ai demersurilor în domeniu, competențele cheie se regăsesc în documentele curriculare din diferite țări într-o varietate de forme şi cu o varietate de denumiri (de exemplu, competențe pentru viață – engl. *life skills*, competențe funcționale – engl. *functional skills*). Există țări care au realizat deja demersuri coerente de introducere a competențelor cheie încă dinainte de 2000 (de exemplu, Austria, Germania, Irlanda, Marea Britanie), precum şi altele care sunt la început de drum în acest sens.

Variatele modele de valorificare a competențelor cheie la nivel de curriculum au determinat schimbări în organizarea, funcționarea şi reglementarea reformelor curriculare europene, de la numărul de discipline din planurile de învățământ şi organizarea lor pe arii curriculare, la calitatea materialelor de învățare.

În acelaşi sens al centrării pe competențe, **Cadrul European al Calificărilor** vizează armonizarea şi corelarea sistemelor de educație şi formare, susținând facilitarea mobilității profesionale şi geografice a celor care învață. EQF propune un sistem unitar de referință asupra rezultatelor învățării dobândite de-a lungul întregii vieți, în contexte formale, non-formale sau informale. La nivel concret, EQF are consecințe semnificative asupra sistemelor europene de educație, în primul rând la nivel curricular. Elementul de importanță majoră din perspectiva curriculară pe care-l propune documentul constă în depăşirea accepțiunilor tradiționale ale calificării, prin centrarea pe recunoaşterea şi validarea rezultatelor învățării, dobândite într-un demers de învățare permanentă, pe baza a opt niveluri de calificare. Rezultatele învățării sunt definite ca ansambluri de cunoştințe, abilități şi competențe.

O asemenea abordare face necesare intervenții specifice la nivelul sistemelor de educație, între care: redefinirea rutelor de dezvoltare personală şi profesională prin sistemul de învățământ; reorganizarea conținuturilor promovate de şcoală (relația teorie-practică) şi a strategiilor de învățare; identificarea de modalități de valorizare şi recunoaştere în spațiul şcolii a experiențelor de învățare dobândite în contexte non-formale şi informale de învățare.

Potrivit recomandărilor UE, până în 2012 toate țările europene ar trebui să îşi dezvolte un Cadru Național al Calificărilor compatibil cu EQF.

### b) Orientarea către abordări crosscurriculare, integrarea disciplinelor şi „noile educații"

Reformele curriculare actuale au repus în discuție modul în care este organizată şi transferată la nivel practic cunoaşterea şcolară. În teoriile curriculare postmoderne, conținuturile constituie experiențe de învățare orientate către interesele şi scopurile proprii ale celui educat, astfel că accentul se mută pe traseul personal de formare a elevului, pe construirea cunoaşterii în mod particular de către fiecare persoană în parte. Totodată, se constată creşterea rolului diferitelor mecanisme de integrare a cunoaşterii şcolare în contexte acționale mai largi, în relație directă cu nevoile de formare personală şi profesională de-a lungul întregii vieți.

În efortul de redimensionare a rolului cunoaşterii şi a accentului pus pe competențe, numeroase sisteme de educație au optat pentru o abordare integrată a curriculumului, sub diferite forme şi la diferite niveluri de intensitate. Una dintre cele mai întâlnite forme de integrare este **organizarea disciplinelor pe arii curriculare**, care porneşte de la premisa că există o serie de competențe generale comune unui grup de discipline. În alte sisteme educaționale, pe lângă disciplinele de studiu tradiționale, au fost introduse în curriculumul şcolar o serie de **teme transversale**. Acestea sunt organizate în diferite moduri: **activităţi integrate de tipul proiectelor**; relaționările interdisciplinare între diferite domenii de studiu; **noi dimensiuni ale educaţiei** – „noile educații" (de exemplu, *Educaţia pentru sănătate, Educaţia pentru democraţie, mediu, Educaţia pentru drepturile omului).*

Diversificarea câmpului educațional, prin introducerea abordărilor crosscurriculare sau a aşa-numitelor „noi educații" a adus un plus de dinamism pentru sistemul educațional, din perspectiva conținuturilor, dar, în acelaşi timp, a pus sub semnul întrebării corpus-ul de cunoaştere oferit de şcoală. Astfel de teme crosscurriculare au fost proiectate ca unități de studiu ce permit explorarea unor probleme semnificative ale lumii reale, relevante pentru experiența de viață a elevului şi pentru existența cotidiană a acestuia.

Trebuie menționat faptul că abordarea integrată în plan curricular, inter- sau transdisciplinară, nu a condus la renunțarea la disciplinele tradiționale de studiu ca domenii de sine stătătoare, ci la modalități practice de organizare a curriculumului prin: organizarea de activități integrate de tipul proiectelor; utilizarea preponderentă a relaționărilor între concepte, fenomene, procese din domenii diferite de cunoaştere; corelarea rezultatelor învățării cu situațiile din viața cotidiană.

### c) Regândirea metodologiilor didactice şi abordarea personalizată a predării-învățării, din perspectiva centrării pe elev

Studiile de evaluare a curriculumului şcolar au demonstrat limitele metodelor tradiționale de predare şi impactul nesatisfăcător al acestora asupra dezvoltării elevilor. În

acest context, reformele curriculare actuale au optat explicit pentru o abordare centrată pe elev. Astfel au fost promovate metode de predare-învățare active şi interactive, care să implice elevul ca subiect al învățării şi coparticipant la procesul educațional.

Necesitatea abordării personalizate şi accentul pus de învățarea prin cooperare au devenit priorități ale metodologiei didactice actuale şi au constituit consecința firească a structurării curriculumului pe competențe şi a trecerii de la abordarea behavioristă a învățării la constructivismul social. De asemenea, utilizarea tehnologiei informației şi comunicării a determinat o serie de schimbări fundamentale la nivelul curriculumului şcolar, de la proiectare (introducerea TIC ca disciplină de sine stătătoare şi ca instrument de management al învățării) la implementare (schimbări la nivelul strategiilor didactice).

**d) Evaluarea rezultatelor învăţării şi portofoliul de educaţie permanentă**

În contextul curriculumului centrat pe competențe, componenta evaluare dobândeşte o importanță crescută, având în vedere plasarea accentului pe învățare şi rolul evaluării în susținerea acesteia. Competențele transversale sunt evaluate în mod diferit în statele membre ale Uniunii Europene: evaluarea explicită a competențelor crosscurriculare (de exemplu, Belgia, Spania, Franța, Ungaria); evaluarea implicită (de exemplu, Cipru, Danemarca, Finlanda, Grecia, Irlanda, Suedia, Marea Britanie); evaluarea competențelor specifice disciplinelor (de exemplu, Austria, Bulgaria, Germania, Italia, Polonia); accent pe evaluarea cunoştințelor şi mai puțin a competențelor (Grecia, Lituania, Malta, Slovacia). Pe de o parte, centrarea pe competențe permite o mai bună relevanță şi comparabilitate a rezultatelor evaluărilor internaționale. Pe de altă parte, accentul pe elev a oferit reformelor curriculare posibilitatea orientării spre demersuri personalizate în evaluare, care valorizează progresul individual în detrimentul raportării la norma de grup şi promovează importanța portofoliului de educație permanentă, ca depozitar al rezultatelor învățării dobândite în contexte formale, nonformale şi informale de educație.

Unele rapoarte europene tematice evidențiază că demersul centrat pe competențe poate fi afectat de faptul că evaluarea este încă dominată de măsurarea cunoştințelor. Se fac eforturi pentru a dezvolta instrumente de evaluare care pot măsura deprinderile, abilitățile şi componenta atitudinală a competențelor şi se pune în discuție legătura dintre evaluare şi competența de învățare pe parcursul întregii vieți.

## 3.2. REPERE NAŢIONALE

Reforma curriculară din România a constituit obiectul de analiză a diferitelor studii şi cercetări:

- pe de o parte, aceste studii au evaluat impactul diferitelor măsuri de reformă asupra practicii educaționale, identificând puncte tari sau aspecte nevralgice;
- pe de altă parte, cercetările educaționale au promovat şi argumentat necesitatea unor schimbări punctuale sau de anvergură la nivelul curriculumului românesc;

- nu în ultimul rând, domeniul cercetării educaționale a analizat, în ultimii ani, impactul estimat al priorităților europene din domeniul educației şi formării profesionale.

Câteva dintre cele mai relevante cercetări produse în ultimul deceniu sunt trecute în revistă mai jos:

- Primul studiu de evaluare a impactului reformei curriculare din România a fost realizat la nivelul anului 2001: Vlăsceanu, L. (coord.), *Şcoala la răscruce. Schimbare şi continuitate în curriculumul învăţământului obligatoriu*, Editura Polirom, 2002. Pornind de la considerarea curriculumului şcolar ca organizator al cunoaşterii educaționale, studiul realizează o analiză de anvergură a reformei curriculare, din multiple perspective: etapele de implementare a schimbărilor curriculare în sistemul educațional românesc, schimbări la nivelul diferitelor produse curriculare (programe şcolare, manuale şcolare) şi impactul noului curriculum asupra practicii şcolare. Studiul a identificat principalele realizări şi dificultăți în implementarea curriculumului şcolar la nivelul anului 2001 şi a propus măsuri coerente de ameliorare.
- Raportul *Dezvoltarea competenţelor de comunicare în învăţământul obligatoriu*, Cerkez, M., Căpiță, L. (coord.), Institutul de Ştiințe ale Educației, 2004 – face o analiză a programelor şcolare din perspectiva modului în care acestea promovează dezvoltarea competențele de comunicare ca obiectiv explicit şi susținut prin competențele vizate, prin conținuturi şi sugestii metodologice adecvate.
- Studiul *Nevoi şi priorităţi de schimbare educaţională în România – fundament al dezvoltării şi modernizării învăţământului preuniversitar*, Miclea, M., Vlăsceanu, L., Potolea, D., Bîrzea, C., Petrescu, P. (coord.), Şcoala Națională de Studii Politice şi Administrative, 2007 – realizează o evaluare amplă a reformei educaționale româneşti din perspectiva tuturor actorilor şcolari (profesori, elevi, părinți, alți agenți educaționali) şi propune structuri alternative şi un cadru de referință privind construcția curriculumului şcolar românesc, analizând în detaliu toate implicațiile posibilelor schimbări curriculare.
- Raportul *Învăţământul obligatoriu de 10 ani. Condiţii de implementare, rezultate şi măsuri corective*, Jigău, M. (coord.), Institutul de Ştiințe ale Educației, 2008 – sintetizează datele unei cercetări calitative privind implementarea învățământului obligatoriu de 10 ani, cu referiri evaluative la toate aspectele sistemului educațional: rețea şcolară, resurse umane şi materiale, curriculum şi evaluare, participare şcolară, eficiență internă şi calitatea sistemului educațional.
- Raportul *Educaţia nonformală/informală în relaţie cu transformările din curriculumul şcolar*, Costea, O. (coord.), Institutul de Ştiințe ale Educației, 2008 – a realizat o analiză a modului în care este organizată cunoaşterea şcolară, din perspectiva decupajelor didactice pe care le propun programele şcolare şi a propus posibile scenarii de schimbare din perspectiva valorificării educației nonformale şi informale prin: dezvoltarea de curriculum, formarea profesorilor şi reconsiderarea rolului şcolii ca instituție în raport cu alte medii de învățare.
- Documentul *Restructurarea curriculumului naţional. Analiza condiţiilor de implementare,* Bîrzea, C., Jigău, M., Căpiță, L., Horga, I., Velea, S. (coord.), Institutul de Ştiințe ale Educației, 2010 – a fost elaborat ca un document strategic care defineşte o concepție curriculară articulată sistemic şi formulează recomandări cu caracter metodologic pentru dezvoltarea curriculumului național, din perspectiva următoarelor componente: selecția, dezvoltarea şi organizarea conținuturilor;

– Raportul Comisiei Prezidențiale pentru analiza şi elaborarea politicilor din domeniile educației şi cercetării „România educației, România cercetării" (2007) coordonat de M. Miclea realizează o diagnoză a stării actuale a învățământului şi formulează o suită de recomandări de natură să conducă la accelerarea reformei şi la creşterea calității educației.

- Raportul de cercetare *Metodologia de implementare a domeniilor de competenţe cheie europene în curriculumul şcolar aplicat*, Costea, O., Nasta, D. I. (coord.), Institutul de Ştiințe ale Educației, 2010 – oferă o analiză inovativă în context românesc privind modalitățile de implementare a *Cadrului de referinţă european pentru competenţe cheie pe parcursul întregii vieţi* la nivelul curriculumului şcolar, atât prin identificarea unor modalități practice de valorificare, precum şi prin pilotarea unui curs de formare în sistem *Blended learning* a cadrelor didactice pentru un astfel de demers didactic.

***

Reforma curriculară din România a adaptat şi valorizat în diferite moduri politicile educaționale europene actuale şi rezultatele cercetătorilor, prezentate anterior. Unele dintre acestea au constituit factori determinanți ai diferitelor măsuri de reformă educațională deja implementate. Altele au fost adoptate ca obiective formale, dar au rămas ca simple deziderate în documente de politică educațională sau au fost insuficient implementate în practica şcolară.

Noua *Lege a educaţiei naţionale* vizează o mai bună sincronizare a schimbărilor educaționale din România cu reformele europene. Din perspectiva reformei curriculare, prevederile cadrului legislativ aduc o serie de elemente cu caracter de noutate, care înglobează şi promovează reperele europene în domeniul educației:

- redefinirea finalităților educației, din perspectiva dezvoltării personale şi socio-profesionale, în contextul învățării de-a lungul întregii vieți;
- menționarea competențelor cheie ca finalități explicite şi asumate ale curriculumului național;
- valorificarea timpului ca element component al curriculumului, prin precizări specifice privind alocările orare în planurile de învățământ, în sensul evitării supraîncărcării timpului şcolar;
- creşterea gradului de descentralizare la nivel curricular, prin redefinirea ponderii între segmentele de obligativitate – opționalitate (curriculum la decizia şcolii);
- creşterea flexibilității la nivelul timpului de predare-învățare pentru fiecare domeniu de studiu, prin specificarea unei ponderi orare ce poate fi alocată pentru personalizarea demersurilor de predare-învățare şi adaptarea la nevoi educaționale specifice;
- redefinirea statutului unor domenii de cunoaştere cu rol pivot în achizițiile elevilor (de exemplu, Tehnologia informației şi a comunicării), ce aduce inovații privind infrastructura de susținere a aplicării curriculumului național (Biblioteca Şcolară Virtuală şi platforma şcolară de e-learning);
- o nouă concepție asupra evaluărilor rezultatelor elevilor (evaluarea centrată pe competențe, o nouă tipologie a probelor de evaluare națională, portofoliul educațional).

# Capitolul 4

# PRINCIPII METODOLOGICE CHEIE ALE ELABORĂRII CADRULUI DE REFERINŢĂ

Principiile metodologice cheie descrise mai jos conferă o anumită specificitate noului CR, orientează toate demersurile de revizuire şi adaptare a reformei la un nou stadiu.

## A. *Recunoaşterea rolului esenţial al CR în îmbunătăţirea calităţii curriculumului şi a rezultatelor şcolare ale elevilor*

Schema de mai jos include următoarele raționamente:

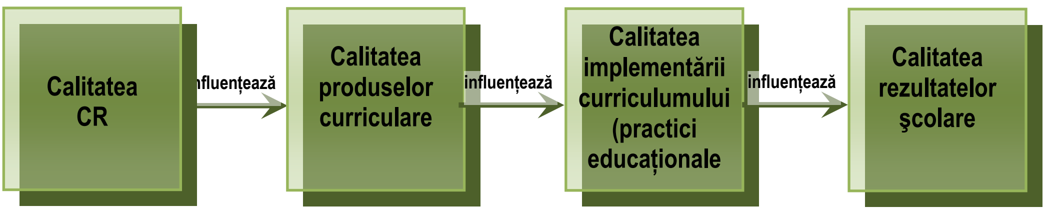



**Fig. 1.** Corelații între calitatea CR, calitatea produselor curriculare, calitatea implementării curriculumului şi calitatea rezultatelor şcolare

Caracteristicile calitative ale CR influenţează benefic calitatea produselor curriculare – plan de învățământ, programe, manuale, auxiliare curriculare; acestea la rândul lor guvernează, cu mai mult sau mai puțin succes, practica educațională a implementării curriculumului şi, în sfârşit, practica curriculumului, în funcție de calitatea ei, are un impact mai mare sau mai mic asupra rezultatelor şcolare ale elevilor.

Între cele patru blocuri pot exista relații de congruență sau discrepanță.

Printr-o analiză regresivă, plecând de la rezultatele şcolare ale elevilor, este posibil să se determine blocul sau blocurile care au nevoie de schimbări semnificative în avantajul creşterii calității educației.

Se poate presupune că unele reforme curriculare au eşuat sau au avut efecte minore, deoarece calitatea Cadrului de Referință nu a fost fundamentată şi controlată riguros.

**B.** ***Asimilarea metodologiei analizei de nevoi este decisivă pentru asigurarea relevanţei, eficacităţii şi eficienţei schimbărilor curriculare***

Mecanismul analizei de nevoi este ilustrat de schema de mai jos:

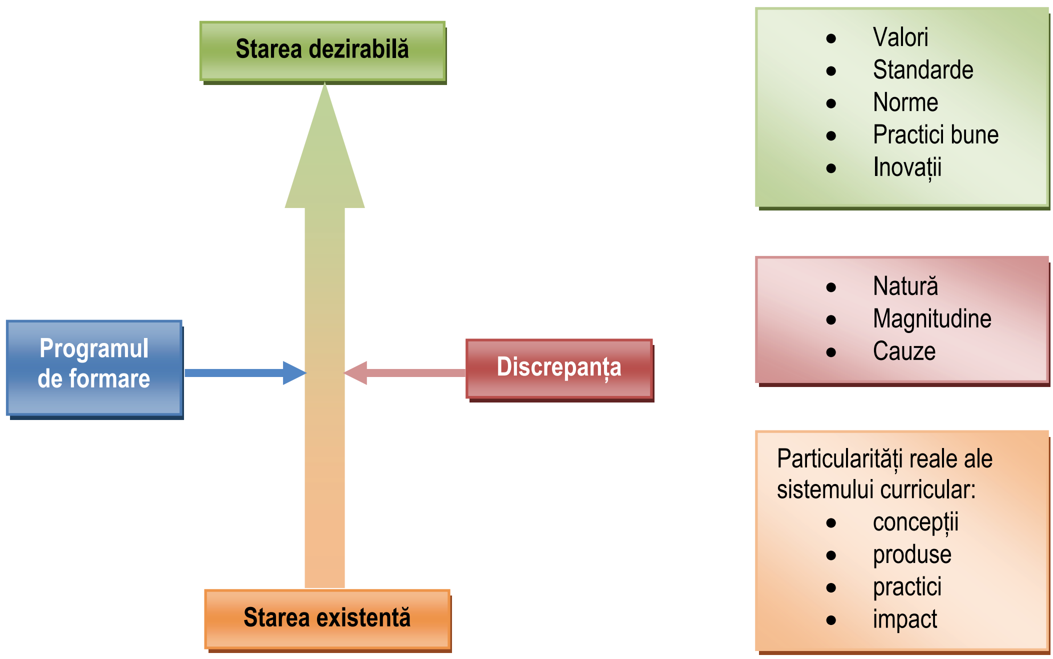



**Fig. 2.** Mecanismul analizei de nevoi

Discrepanţa poate fi gândită ca un cursor care, prin mişcarea în sus şi în jos, exprimă un grad mai mare sau mai mic de neconcordanţă între starea dezirabilă şi cea reală.

Pentru a stabili liniile directoare ale restructurării reformei sau a unei reforme avansate este nevoie de o analiză sistematică şi de acuratețe atât a situației existente, cât şi a celei dezirabile şi, respectiv, identificarea şi corectarea principalelor discrepanțe. Din această perspectivă, echipa şi-a propus să realizeze propriile investigații şi să valorifice datele şi concluziile obținute în cadrul celorlalte componente ale proiectului.

O atenție specială se va acorda stării dezirabile (uneori nevoile reale nu sunt recunoscute, deoarece nu există o conştiință a stărilor dezirabile) şi modalităților de reducere a discrepanțelor. Desigur, realizarea excelenței în educație rămâne un țel politic şi pedagogic al şcolii noastre.

**C.** ***Fundamentarea demersurilor curriculare pe un concept revizuit, multidimensional şi comprehensiv al curriculumului***

Conceptul de curriculum este considerat, nu de puține ori, polisemantic şi incomod, chiar dacă unele „constante" traversează varietatea interpretărilor. Asimilat adeseori cu experiențele de învățare sau redus la conținuturi şi obiective, echivalat cu procesul de proiectare sau examinat în relație cu planul, programa sau manualul şcolar, curriculumul, în funcție de caracteristicile asociate, orientează nu numai cercetarea, dar şi practicile

educaționale într-o direcție sau alta, într-un orizont mai amplu şi articulat sau într-o perspectivă unilaterală şi fragmentară. Reforma curriculumului depinde şi de concepția despre curriculum.

Autorii adoptă un anumit mod de conceptualizare a curriculumului, configurat de trei dimensiuni: dimensiunea structurală (modelul pentagonal: obiective, conținuturi, timp de învățare, strategii de instruire şi strategii de evaluare); dimensiunea procesuală (proiectare, implementare şi evaluare) şi dimensiunea produsului (plan cadru, programă, manual, auxiliare curriculare).

Problematica curriculumului este examinată în orizontul celor trei dimensiuni. Cadrele de referință elaborate şi utilizate până în prezent, de regulă, nu au abordat sistematic şi coerent cele trei dimensiuni menționate.

Construcția noului CR este, de asemenea, în consens cu schimbările de paradigmă recunoscute în aria curriculumului: de la curriculum noțional la curriculum „centrat pe competențe transversale"; de la distribuirea cunoaşterii la cultivarea capacităților de cunoaştere; de la abordarea monodisciplinară la perspectiva inter-, pluri- şi transdisciplinarității în structurarea curriculumului.

### D. *Dezvoltarea şi consolidarea bazelor interdisciplinare ale sistemului curricular*

- Construcția şi funcționarea Curriculumului Național angajează analize şi evaluări de impact a unor categorii variate de factori: sociali-politici, economici şi culturali; epistemologici şi ştiințifici; psihologici şi pedagogici.

Există o suită de teme majore care determină abordarea politică a curriculumului: adoptarea, controlul şi execuția deciziilor; raportul putere-influență; ideologii curriculare; costuri şi beneficii etc.

Determinarea finalităților şi conținuturilor educației instituționalizate, stabilirea a ceea ce se include şi a ceea ce se exclude din sfera Curriculumului Național este o problemă de larg interes social, public. Diferite organizații şi grupuri sociale: corpul didactic, elevii, părinții acestora, asociații profesionale, patronatul, sindicatele, partidele politice, comunitatea cercetătorilor etc. au aşteptări şi interese proprii, diferențiate vizavi de „țintele şcolii". Adoptarea de decizii în materie de Curriculum Național este prea importantă pentru a fi abandonată pe terenul improvizațiilor sau a opiniilor eterogene şi, în mod paradoxal, nu poate fi lăsată nici total la dispoziția tehnocraților. Este necesară o largă consultare democratică, o analiză evaluativă a intereselor diferitelor grupuri sociale, inițierea unor negocieri şi, finalmente, selecția şi organizarea priorităților curriculare. Decizia finală, datorită prerogativelor de care dispune, revine autorității politice. Aceasta, pentru a fi credibilă, şi a avea succes are nevoie de consilierea autorității profesional-ştiințifice.

- Programele de formare, educaționale sau profesionale au în vedere, într-un orizont de timp diferit, dar imperativ cerințele pieței muncii, dinamica calificărilor şi a ocupațiilor.

Intelectualizarea profesiunilor, instrumentarea acestora cu noile TIC, creşterea elementelor de concepție în cadrul diferitelor tipuri de activitate profesională, metamorfozele rapide în interiorul unor calificări, schimbările în ierarhia profesiunilor, apariția unor noi domenii care pretind noi *skills-uri* sau competențe, nevoia de mobilitate şi reconversie

profesională, presiunea formării continue pe tot parcursul vieții şi alte evenimente similare pretind sincronizarea curriculumului şcolar general şi profesional cu astfel de evoluții, adoptarea competenței ca referențial formativ.

Învățământul profesional şi tehnic a parcurs cu un pas mai devreme traseul reorganizării studiilor în jurul conceptului de competență. Dar şi în acest subsector, ca şi în acela al educației generale este nevoie de reconsiderarea tipurilor de competențe şi a relevanței lor actuale pentru dezvoltarea social-academică, de analiză mai atentă şi productivă a mecanismelor de formare şi a tehnicilor de evaluare a competențelor.

Documente importante ale UE privind registrul competențelor cheie, Cadrul European al Calificărilor, Cadrul European privind limbile străine etc. conțin recomandări semnificative pentru analiza, recunoaşterea şi evaluarea competențelor, dar şi provocări sau aşteptări privind edificarea unor scheme naționale de descriere şi certificare a competențelor, compatibile cu cadrele de referință europene.

- Spiritul cunoaşterii ştiințifice, transformarea paradigmelor de cercetare ar trebui să se regăsească mai mult în diferite forme de expresie, în cunoaşterea şi gestionarea cunoaşterii din învățământ. Curriculumul a pretins întotdeauna baze epistemologice, dar ele au fost exploatate mai puțin sistematic şi, în mod sigur, nu pe măsura nevoilor societății cunoaşterii.

Diferențierea între diferite forme ale cunoaşterii (teoretică, practică, experiențială), evitarea transferurilor inadecvate de cunoaştere de la un domeniu la altul (cunoaştere ştiințifică versus cunoaştere artistică sau religioasă), examinarea tipologiei cunoştințelor (declarative – factuale, conceptuale, procedurale, metodologice, criteriale, condiționale etc.) şi a relevanței lor pentru fundamentarea capacităților de gândire de ordin superior, analiza raportului dintre diversificarea şi sinteza ştiințelor în etapa actuală, contactul cu variate modele de cunoaştere etc. s-ar putea constitui în repere care să inspire cu mai mult folos reconfigurarea procesului de cunoaştere în învățământ. De altfel, experiențe recente ale țărilor cu învățământ avansat probează un interes crescut pentru ipostaza elevului de subiect activ, echipat cu capacități de investigație şi reflecție critică, rezolvator de probleme şi producător de cunoaştere şi, de asemenea, pentru metodele capabile să cultive astfel de disponibilități epistemice: învățare prin investigație, metoda proiectelor de cercetare individuală sau de grup, activități experimentale de laborator etc.

Ideea, lansată cu mai mult timp în urmă, privind predarea ştiinței nu numai ca produs, dar şi ca proces este reluată, extinsă şi consolidată.

- Cele trei surse psihologice majore care alimentează dezvoltarea curriculumului: psihologia dezvoltării, psihologia învățării şi psihologia gândirii. Achizițiile în aceste domenii, prezentate pe larg în Capitolul 6, fortifică, mai ales, mecanismele de funcționare ale curriculumului, dar oferă şi informații valabile pentru reproiectarea obiectivelor naționale şi analiza celei mai importante componente a competenței – abilitățile.

- Refundamentarea construcției Curriculumului Național, în mod necesar, trebuie să se bazeze pe transformările de paradigmă care au loc în educație.

În principal, avem în vedere:

- Tranziția de la input la output în construcția şi evaluarea programelor. Accentuarea rezultatelor învățării se focalizează pe competențe, sunt acceptate căi şi mijloace alternative de formare a acestora, există posibilitatea recunoaşterii formelor nonformale şi informale de pregătire dacă ele pot conduce la un rezultat controlabil.

– Deplasarea accentului de la asimilarea cunoaşterii la producerea cunoaşterii şi de la păstrarea cunoaşterii la împărtăşirea cunoaşterii prin participarea activă şi constructivă a elevului.
– De la centrarea pe profesor şi pe activități de predare, la centrarea pe elev şi activități de învățare.
– Evoluția de la curriculum noțional, la curriculum centrat pe competențe.
– Echilibrarea raportului dintre competențele specifice şi competențele transversale.
– De la cunoştințe şi deprinderi la capacități de învățare şi gândire de ordin superior.
– De la rezultatele/produsele cunoaşterii, la procese/metodologii de investigație.

Forța acestor paradigme rezidă în natura lor individuală, dar, mai ales, în exploatarea lor solidară.

Rezultă că programele curriculare vor beneficia de noi indici, calitativ superiori în condițiile în care paradigmele menționate vor fi valorificate unitar şi consecvent.

***E. Construcţia „structurii de rezistenţă" a curriculumului bazată pe trei piloni***

– ***Centrarea pe competenţe***
– ***Centrarea pe elev***
– ***Asigurarea calităţii***

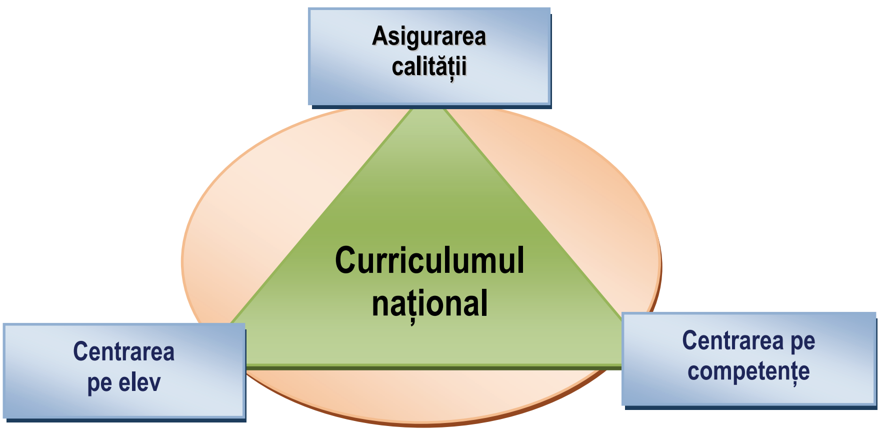



**Fig. 3.** Cei 3 piloni ai curriculumului

**i. Competenţa** a devenit termenul de referinţă în proiectarea, realizarea şi evaluarea programelor de formare – educaționale sau profesionale. În mod firesc, aceasta nu poate avea decât o poziție dominantă în elaborarea CR renovat al Curriculumului Național.

În concepția echipei, competența ar trebui să fie „organizatorul" întregii construcții curriculare, o constantă a curriculumului pentru toate nivelurile, profilele şi specializările şcolare.

Problematica competenței este însă complexă şi dificilă; sunt puncte de vedere diferite în ceea ce priveşte natura, componentele sau sursele de derivare a competențelor, inclusiv la nivelul unor documente majore ale UE.

Autorii îşi propun să dea răspuns la întrebări critice, de fond: ce este competența şi care este rolul ei în realizarea sarcinilor de învățare sau profesionale, care sunt componentele ei structurale, ce tipuri de competențe sunt reprezentative pentru învățământ, care sunt căile de realizare a competențelor, cum se evaluează competențele.

Raportarea în ultimii ani, în diverse forme la noi studii, documente oficiale, dezbateri publice, la cele opt competențe cheie definite de UE reprezintă, neîndoielnic, o cale necesară şi productivă de renovare a curriculumului național. Cât este însă retorică şi cât realitate controlabilă în declarațiile de adeziune la competențele cheie; acoperă ele nevoile tuturor nivelurilor de şcolaritate; competențele cheie se prelungesc şi în liceu? etc.

Punctul de vedere al autorilor este acela de a integra, nu de a decupa setul de competențe cheie într-un ansamblu de competențe, recunoscând locul central al competențelor cheie şi relaționându-le cu alte tipuri de competențe.

Echipa pleacă, de asemenea, de la premisa că s-ar justifica identificarea şi selecția unui set de competențe generice care să traverseze toate ciclurile de învățământ, acestea urmând să capete concretizări şi ponderi specifice pentru fiecare treaptă de învățământ. Competențele în cauză ar putea fi puse în relație cu competențele cheie şi cu competențele profesionale.

O problemă esențială de clarificat rămâne şi aceea a raporturilor dintre tipurile de competențe şi conținuturile disciplinare, inter- şi transdisciplinare.

**ii. „Centrarea pe elev”** este un principiu actual, acceptat printr-un larg consens, în structurarea curriculumului şi potențarea performanțelor învățării.

Echipa valorifică multilateral concepția centrării pe elev şi încearcă să evite interpretările unilaterale, parțiale sau exclusiviste. Sunt studiate determinările sociale, psihologice şi pedagogice ale centrării pe elev şi modalitățile în care această abordare conduce la reconsiderări în planul curriculumului, al instruirii şi al evaluării.

Centrarea pe elev pretinde focalizarea formării pe învățare şi dezvoltare şi abordarea învățării din perspectiva conținutului, proceselor şi rezultatelor învățării. Achizițiile noi din sfera învățării şi dezvoltării sunt primordiale pentru reconsiderarea fundamentelor ştiințifice şi metodologice ale curriculumului.

**iii. Asigurarea calităţii**, al treilea pilon al curriculumului.

Această abordare presupune raportarea la standardele curriculare, la indicatorii reprezentativi ai calității educației, la procesele de monitorizare şi evaluare ale rezultatelor. Centrarea pe elev şi centrarea pe competență pot fi considerate indicatori ai calității, dar şi contributori la realizarea altor indicatori ai calității curriculumului.

### *F. Promovarea unui raport echilibrat între normativitate, prescripţie, autonomie şi independenţă în planul construcţiei, implementării şi evaluării curriculumului*

Una dintre dilemele persistente ale politicilor curriculare este şi aceea a raportului dintre elementele prescriptive şi „spațiul” acordat inițiativei, imaginației profesional-ştiințifice, spiritului creativ al conceptorilor şi realizatorilor curriculumului. Cât de prescrisă sau cât de independentă ar trebui să fie activitatea curriculară a cadrelor didactice? Termenul „de cât” exclude raporturile disjunctive şi deschide problema „dozei”. Răspunsul la întrebarea de mai sus depinde în primul rând de caracterul centralizat sau descentralizat al învățământului, care

conferă cadrului didactic poziţii diferite în raport cu criteriul decizie-control-execuţia deciziei. Abordate din punct de vedere practic, nemijlocit, întrebarea formulată poate conduce la răspunsuri şi comentarii dilematice. Dacă documentele curriculare reglatoare puse la dispoziţia cadrului didactic conţin doar referinţe şi principii generale, ele vor fi criticate deoarece nu asigură o orientare suficientă; dacă aceleaşi documente integrează mai multe prescripţii, constrângeri şi detalieri, documentele vor fi criticate pentru că sunt prea complicate şi controlează excesiv activitatea cadrelor didactice.

Cadrul de Referinţă propus îşi justifică opţiunile şi sugerează situarea proiectării şi dezvoltării curriculare pe o platformă normativă, cu anumite caracteristici prescriptive, dar în acelaşi timp flexibilă, care nu blochează ci susţine contribuţiile proprii ale corpului profesoral la dezvoltarea curriculumului larg, relevant pentru nevoile naţionale, regionale, locale şi personale ale elevilor.

În cazul unor elemente noi, propuse pentru structura Curriculumului Naţional pentru clarificarea semnificaţiei şi funcţionalităţii lor, se vor accentua aspectele explicative şi normative (arie crosscurriculară, competenţe generice, organizare modulară etc.).

Principiul raportului funcţional dintre prescriptiv şi autonom urmează să guverneze construcţia şi punerea în practică a planurilor de învăţământ, programelor şi manualelor şcolare.

Legea Educaţiei Naţionale, mai ales prin prevederile referitoare la timpul de instruire aflat la dispoziţia cadrului didactic şi la regimul disciplinelor opţionale, oferă o bază legală pentru flexibilizarea curriculumului şi creşterea autonomiei personalului didactic în deciziile de tip curricular.

# Capitolul 5

# REŢEAUA CONCEPTELOR NODALE ALE CADRULUI DE REFERINŢĂ

Cadrul de referință propus se bazează pe un „schelet” conceptual cu caracteristici specifice. Acestea sunt derivate din:

1. Conceptele consacrate şi noile achiziții teoretico-metodologice din aria teoriei şi metodologiei curriculumului relevante pentru fundamentele asumate de Cadrul de referință.
2. Conceptualizarea experienţelor şi practicilor bune, în special a inovațiilor din zona curriculumului integrat.
3. Prevederile actualei LEN care introduc repere şi standarde pentru dezvoltarea şi evaluarea curriculumului.

Cadrul de referință pentru Curriculumul Național utilizează o rețea conceptuală a cărei configuraţie este dată de următoarele concepte cheie: **centrare pe elev, competenţă, curriculum şi asigurarea calităţii educaţiei/curriculum** fiecare dintre ele fiind nodul de referință pentru alte concepte care li se subordonează, toate aflate în multiple intercondiționări.

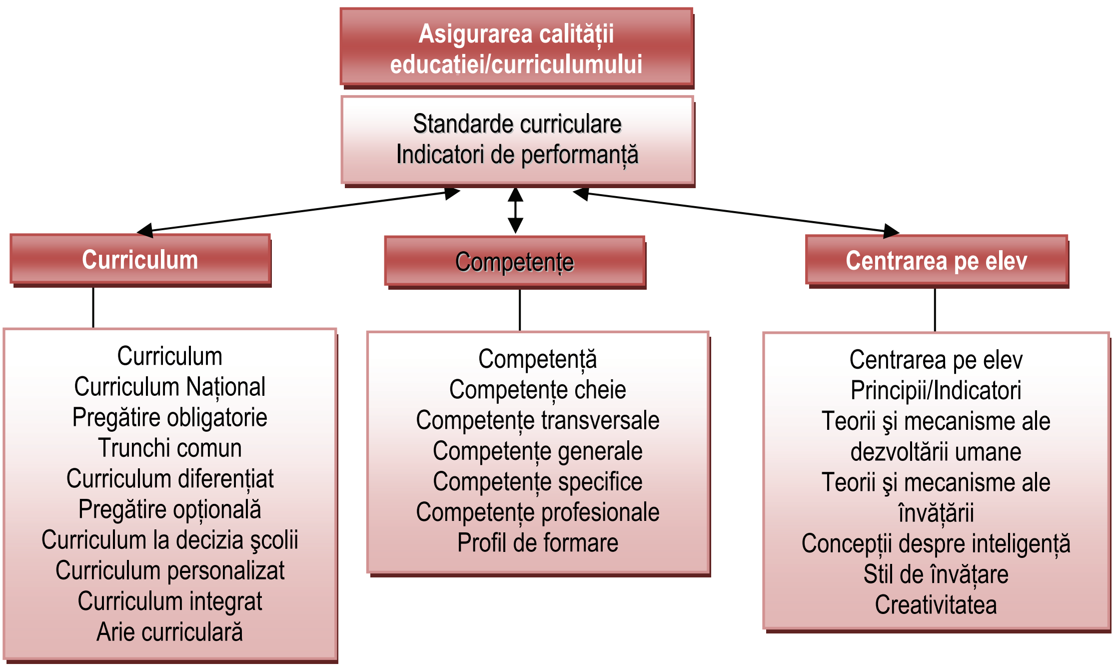



**Fig. 4.** Concepte nodale în construcția curriculumului

## 4.1. CONCEPTE NODALE

### Calitatea educaţiei/curriculumului

Cadrul de Referinţă pentru Curriculumul Naţional permite individualizarea fiecărui nivel de şcolaritate/profil/filiere/specializări/calificări în parte, în concordanţă cu misiunea sa specifică şi are în vedere procedurile de **asigurarea calităţii**, de **control al calităţii şi de îmbunătăţire a calităţii curriculumului** în unităţile de învăţământ preuniversitar.

***Calitatea educaţiei*** *este ansamblul de caracteristici ale unui program de studii sau program de calificare profesională şi ale furnizorului acestuia, prin care sunt îndeplinite standardele de calitate, precum şi aşteptările beneficiarilor.*

***Principiul calităţii*** *este stipulat de lege ca principiu care guvernează învăţământul preuniversitar şi superior precum şi învăţarea pe tot parcursul vieţii în România. În baza acestui principiu, toate activităţile de învăţământ se raportează la standarde de referinţă şi la bune practici naţionale şi internaţionale.*

### • Standardul

Reprezintă descrierea cerinţelor formulate în termen de reguli, acţiuni sau rezultate, situate la un nivel calitativ determinat. Orice standard este formulat în termeni generali sub forma unui enunţ şi se concretizează într-un set de indicatori de performanţă.

***Standardele curriculare*** - reprezintă un sistem de referinţă comun şi echivalent la sfârşitul unui nivel de şcolaritate, care permite evidenţierea progresului realizat de elevi de la o treaptă de şcolaritate la alta (sunt standarde naţionale). Ele sunt criterii de evaluare a calităţii procesului de învăţare, specificări de performanţă care indică gradul în care sunt atinse obiectivele curriculare, sunt însuşite cunoştinţele, sunt formate capacităţile şi atitudinile stabilite prin curriculum planificat.

Caracteristicile standardelor curriculare de performanţă:

- asigură conexiunile necesare între curriculum şi evaluare;
- motivează elevii pentru învăţarea activă;
- permit evidenţierea progresului elevului de la o treaptă de şcolarizare la alta, constituind un sistem de referinţă comun pentru toţi elevii la sfârşitul nivelului de şcolaritate respectiv;
- se elaborează în funcţie de finalităţile educaţionale ale nivelului de şcolaritate şi de particularităţile psihologice ale elevilor.

o ***Indicatorul de performanţă*** reprezintă un etalon de măsurare a gradului de realizare a unei activităţi desfăşurate de furnizorul de educaţie/unitatea/instituţia furnizoare de educaţie prin raportare la standarde, respectiv la standardele de referinţă. Nivelul minim al indicatorilor de performanţă corespunde cerinţelor unui standard. Nivelul maxim al indicatorilor de performanţă corespunde cerinţelor unui standard de referinţă, este opţional şi diferenţiază calitatea în mod ierarhic, progresiv.

### Curriculum

Identitatea conceptului-construct de „curriculum” poate fi definită printr-o abordare multidimensională, respectiv prin intermediul a trei perspective:

– ***perspectiva structurală*** (scop-obiective, timp, conţinuturi, strategii de instruire, strategii de evaluare);

– ***perspectiva procesuală*** (proiectare, implementare şi evaluare);

– ***perspectiva produsului*** (*principale* - planuri cadru de învăţământ, programe şi manuale şcolare şi *auxiliare* – ghiduri metodologice, crestomaţii, softuri educaţionale etc.).

Curriculumul este, în primul rând un proiect educaţional, în contextul de faţă cu finalităţi centrate pe competenţe, care implică planificarea sistematică a activităţilor de învăţare (selecţie, organizare, conducere) în acord cu competenţele prevăzute şi, de asemenea, proceduri de evaluare a rezultatelor.

Formula structurală a curriculumului trebuie să fie completă, să nu lipsească niciun element constitutiv; componentele pretind interacţiuni funcţionale.

Procesele de proiectare, implementare şi evaluare îşi au propria autonomie, angajează principii distincte de proiectare şi funcţionare şi, în acelaşi timp, presupun raporturi de interacţiune. Calitatea unui proces afectează calitatea celuilalt. Coerenţa raporturilor dintre procese este esenţială pentru calitatea curriculumului.

Evaluarea curriculumului nu se reduce la identificarea şi aprecierea rezultatelor şcolare ale elevilor, ci vizează în mod special trei planuri – evaluarea de proiect, evaluarea de proces şi evaluarea de produs sau de impact. Evaluarea de impact, determinarea rezultatelor şcolare ale elevilor şi punerea acestora în relaţie cu variabilele programului este tipul cel mai complex şi pretenţios de evaluare, dar care reprezintă şi „proba de foc" a calităţii unui program de formare.

Fiecare produs curricular îşi are propriile funcţii, proceduri distincte de elaborare şi evaluare. Planul cadru, programa şi manualul şcolar formează un sistem unitar, cu dependenţe succesive.

***Diversitatea reţelelor conceptuale corelate curriculumului***

Conceptul *curriculum* reprezintă o clasă, o categorie de componente educaţionale foarte variate care pot fi structurate după numeroase criterii. Curriculumul constă într-o *reţea conceptuală* vastă, cu numeroase clase de incluziune, între care reţinem:

***Reţeaua 1. Curriculumul în funcţie de nivelurile de stratificare:*** curriculum nucleu/trunchi comun, curriculum local/zonal, curriculum individual, curriculum diferenţiat, curriculum adaptat, curriculum accelerat, curriculum îmbogăţit;

***Reţeaua 2. Curriculumul în funcţie de fazele elaborare – implementare:*** curriculum prescris (proiectat, formal), curriculum predat (parcurs), curriculum învăţat (realizat), curriculum evaluat (testat);

***Reţeaua 3. Curriculumul clasificat după criterii compozite:*** curriculum explicit/ curriculum scris, curriculum societal (Cortes, 1981), curriculum acoperit sau ascuns (Shane, 1993), curriculum nul (Eisner, 1994), curriculum intern, curriculum electronic.

***Reţeaua 4. Curriculumul încorporat în documente-suport:*** manuale, ghiduri metodologice, îndrumătoare, caiete de aplicaţii, softuri educaţionale etc.

***Reţeaua 5. Curriculumul structurat în arii curriculare:*** Limbă şi comunicare, Matematică şi Ştiinţe ale naturii, Om şi societate, Arte, Educaţie fizică şi Sport, Tehnologii, Consiliere şi orientare şi aria transcurriculară Studii crosscurriculare.

***Reţeaua 6. Curriculumul organizat pe discipline şcolare***

***Reţeaua 7. Curriculumul structurat pe niveluri de şcolaritate etc.***

În învățământul preuniversitar, curriculumul este stratificat în două mari categorii, independente unele de altele, dar complementare. Aceste două categorii de curriculum se regăsesc în mod constant în majoritatea sistemelor educaționale, chiar dacă denumirea lor este variabilă de la un sistem la altul. Ele alcătuiesc ceea ce Legea educației naționale numeşte „pregătire obligatorie” şi „pregătire opțională”.

## 1. Pregătirea obligatorie

Se constituie din disciplinele/domeniile de studiu/modulele de pregătire obligatorii. În cadrul Curriculumului național, **disciplinele obligatorii** au o pondere de 80% în planurile-cadru de la nivelul învățământului obligatoriu şi de 70% în cele de la nivelul liceului (LEN, art. 66.3).

Pregătirea obligatorie la nivelul învățământului liceal are două componente curriculare: curriculumul reprezentând trunchiul comun şi curriculumul diferențiat.

- **Curriculumul reprezentând trunchiul comun**

Trunchiul comun încorporează experiențele de învățare necesare tuturor elevilor şcolarizați pe un anumit nivel de şcolaritate sau la un anumit profil de studiu. Pentru învățământul preuniversitar, trunchiul comun este stabilit de către autoritățile educaționale naționale. Ponderea trunchiului comun în planul – cadru de învățământ ar putea fi de 20-25%.

Alocarea orelor din structura trunchiului comun se realizează în conformitate cu semnificația trunchiului comun pentru fiecare nivel de şcolaritate/filieră/profil/calificare.

- **Curriculum diferenţiat** este un concept dezvoltat în concordanță cu prevederile Legii educației naționale potrivit căreia „Statul garantează dreptul la educație diferențiată, pe baza pluralismului educațional, în acord cu particularitățile de vârstă şi individuale” (art. 21,3).

Curriculumul diferențiat este stabilit la nivel central şi cuprinde un pachet de discipline/ module cu alocările orare aferente care sunt specifice pregătirii teoretice şi profesionale de bază, generale sau pentru dobândirea unei calificări educaționale/profesionale. Curriculumul diferențiat vizează dezvoltarea competențelor cheie şi a competențelor tehnice generale şi specializate, în vederea obținerii unei calificări educaționale/profesionale. Elevii beneficiază, astfel, de o pregătire diversificată. În curriculum diferențiat sunt incluse şi unele perioade de instruire practică. Ponderea curriculumului diferențiat în planul-cadru de învățământ se propune a fi de 45-50%.

*Trunchiul comun şi curriculumul diferenţiat reprezintă sistemul de referinţă pentru evaluările şi examenele naţionale (externe) din sistem şi pentru elaborarea standardelor curriculare de performanţă.*

## 2. Pregătirea opţională

Se realizează prin discipline/domenii de studiu/module opționale care constituie **curriculumul la decizia şcolii** (LEN, art. 65,2) şi se stabileşte de Consiliul de administrație al unității de învățământ în urma consultării elevilor, părinților şi pe baza resurselor disponibile (art. 65,5).

- **Curriculumul la decizia şcolii** se constituie din:

- *pachete disciplinare opţionale ofertate la nivel naţional, regional şi local*;
- *pachete disciplinare opţionale ofertate la nivelul unităţii de învăţământ*.

În cadrul Curriculumului național, **disciplinele opţionale** au o pondere de 20% în planurile-cadru pentru învățământul obligatoriu şi de 30% în cele pentru liceu (art. 66.4).

- ***Curriculum local sau zonal***

Curriculumul local este alcătuit din conținuturi şi experiențe de învățare specifice comunității (mediului social şi economic) în care este situată şcoala. Experiențele de învățare propuse mijlocesc elevilor cunoaşterea locurilor, a valorilor, a tradițiilor, a practicilor existente în acea comunitate şi în acest mod se asigură tinerilor şanse sporite de integrare economică, socială în comunitatea de apartenență.

- ***Curriculumul elaborat în şcoală***

Este acel tip de proiect pedagogic care conține, cu statut opțional, diverse discipline de studiu propuse de instituția de învățământ sau alese de aceasta din lista elaborată la nivel de minister. Fiecare profesor are oportunitatea de a participa în mod direct la elaborarea curriculumului, funcție de condițiile concrete în care se va desfăşura activitatea didactică. Disciplinele opționale se pot proiecta în viziune monodisciplinară, la nivelul unei arii curriculare sau la nivelul mai multor arii curriculare.

Curriculumul elaborat în şcoală nu constituie obiectul evaluărilor şi examinărilor externe, naționale. Cadrului didactic care elaborează acest tip de curriculum îi revine sarcina de a proiecta, pe lângă obiectivele educaționale şi conținuturile instructiv-educative, competențele şi performanțele aşteptate de la elevi precum şi probele de evaluare corespunzătoare.

- ***Curriculum personalizat***

Curriculumul este personalizat în baza a două trăsături specifice elevilor ca indivizi: nevoile şi posibilitățile lor educaționale.

Curriculumul personalizat vizează categoriile de elevi cu nevoi speciale (CES), cei cu ritmuri lente de învățare, elevi capabili de performanțe înalte, însă şi nevoile şi interesele de dezvoltare educațională/profesională a elevilor înrolați la un anumit nivel de studii.

Pe măsură ce elevii avansează pe treptele mai înalte de şcolaritate, ponderea curriculumului local şi a curriculumului individual poate să devină tot mai crescută. În consecință, curriculumul devine principalul operator în modernizarea sistemelor educaționale, deoarece curriculumul propune itinerarii variate de studiu, de grup şi personalizate, în locul vechilor programe de studiu, comune şi obligatorii, încorporate în *conţinuturile învăţământului.*

## • Aria curriculară

Aria curriculară reprezintă o grupare de discipline funcționale din perspectiva competențelor necesare viitorului absolvent.

Dincolo de variațiile pe care le comportă aria curriculară în ceea ce priveşte ponderea ei şi a componentelor sale în planul cadru, în diverse momente ale şcolarității, se remarcă o serie de elemente comune în baza cărora sunt asociate disciplinele care o compun: *competenţele vizate; valori şi atitudini; comportamente, procedee, tipuri de activităţi, standarde etc.*

Acestea constituie fundamente formative care dau coerență şi specificitate ariei curriculare.

Ariile curriculare au fost selectate în conformitate cu finalitățile învățământului ținându-se seama de importanța diverselor domenii culturale care structurează personalitatea umană şi de conexiunile dintre aceste domenii.

Organizarea pe arii curriculare are câteva avantaje:

- oferă posibilitatea integrării demersului didactic disciplinar într-un cadru interdisciplinar;
- determină echilibrarea ponderilor acordate diferitelor domenii şi obiecte de studiu;
- asigură concordanţa cu teoriile actuale privind procesul, stilul şi ritmurile învăţării;
- asigură continuitatea şi integralitatea demersului didactic pe întreg parcursul şcolar al unui elev;
- oferă o viziune multi- şi intredisciplinară asupra obiectelor de studiu determinând intersecţii între disciplinele ariei şi între disciplinele unor arii diferite;
- vizează configurarea domeniilor cunoaşterii umane şi ale culturii, în sens larg, ca domenii ale curriculumului şcolar.

CR propune conservarea ariilor curriculare existente în prezent la care mai adaugă o nouă categorie, ***Studiile crosscurriculare***. Legitimitatea şi conţinutul acesteia sunt abordate în secţiunile următoare.

## • Curriculumul Naţional

Reprezintă ansamblul coerent al planurilor-cadru de învăţământ, al programelor şcolare din învăţământul preuniversitar şi manualelor şcolare.

o **Planurile-cadru** de învăţământ cuprind disciplinele, domeniile de studiu, respectiv modulele de pregătire obligatorii şi opţionale, precum şi numărul minim şi maxim de ore aferente acestora (art. 65.1). **Numărul de ore** alocat disciplinelor din planurile-cadru de învăţământ este de maximum 20 de ore pe săptămână la învăţământul primar, 25 de ore pe săptămână la învăţământul gimnazial şi 30 de ore pe săptămână la învăţământul liceal.

Formatul sau structura planului cadru este sugerat la secţiunea referitoare la proiectarea planului de învăţământ.

o **Programele şcolare** stabilesc, pentru fiecare disciplină, domeniul de studiu/modulul de pregătire din planul de învăţământ, finalităţile urmărite şi evidenţiază conţinuturile fundamentale de ordin teoretic, experimental şi aplicativ, oferind orientări metodologice generale pentru realizarea şi evaluarea acestora (art. 65.3). Programele şcolare pentru disciplinele/domeniile de studiu, respectiv modulele de pregătire opţionale se elaborează la nivelul unităţilor de învăţământ (art. 65.6). În cazul **alternativelor educaţionale**, planurile-cadru şi programele şcolare sunt elaborate, în proiect, de reprezentanţi ai acestora şi sunt aprobate de Ministerul Educaţiei, Cercetării, Tineretului şi Sportului (art. 65.7).

**Cadrul de referinţă propune organizarea modulară a tuturor programelor şcolare.**

– **Modul curricular** este blocul curricular care poate fi studiat independent în cadrul unei discipline sau de programul de formare.

Componentele unui modul curricular sunt: obiectivele sau rezultatele aşteptate exprimate în termeni de competenţe specifice vizate de modulul respectiv; corpul modulului - reprezentat de activităţile de organizare şi reglare a activităţii de învăţare, sistemul de evaluare (criterii şi proceduri), intervalul de timp alocat pentru realizarea modulului.

Din selecţia şi combinarea modulelor pot rezulta programe de formare personalizată, inclusiv cu caracter profesional.

• **Curriculumul naţional pentru educaţia timpurie** este centrat pe dezvoltarea fizică, cognitivă, emoţională şi socială a copiilor, respectiv pe remedierea precoce a eventualelor deficienţe de dezvoltare (IV.67.1).

- **Curriculumul pentru clasele pregătitoare** urmăreşte dezvoltarea fizică, socio-emoțională, cognitivă a limbajului şi comunicării, precum şi dezvoltarea capacităților şi a atitudinilor în învățare, asigurând totodată punțile către dezvoltarea celor 8 competențe-cheie (IV.68.14).
- **Auxiliarele curriculare** sunt constituite din ghiduri metodologice, softuri educaționale, culegeri de probleme, pachete de învățare etc. care, prin conținut, sunt în conformitate cu prevederile legale în vigoare şi pe care cadrele didactice le pot selecta şi utiliza la clasă, în baza libertății inițiativei profesionale, în scopul îmbunătățirii calității procesului educațional. În acelaşi scop se înființează **Biblioteca Şcolară Virtuală** şi **Platforma şcolară de e-learning**, care includ programe şcolare, exemple de lecții pentru toate temele din programele şcolare, ghiduri metodologice, exemple de probe de evaluare (art.70.2) şi se dezvoltă rețeaua de **biblioteci şcolare** şi **centre de documentare şi informare.**

## • Curriculumul integrat

*Curriculumul integrat* desemnează, atât relaționarea diferitelor arii de studiu traversând barierele disciplinare şi accentuând conceptele integratoare, cât şi abordarea corelată a conținuturilor şi rezultatelor învățării. *O astfel de abordare a curriculumului sugerează o schimbare de la procesul de predare-învăţare centrat pe acumularea de informaţii şi fapte la o abordare care încurajează dezvoltarea de relaţii conceptuale între subdomeniile cunoaşterii şi a variatelor discipline; o abordare centrată pe elev, care îi permite acestuia să-şi construiască singur sensuri şi semnificaţii. Această abordare susţine procesul de gândire-învăţare, rezolvarea de probleme şi integrarea de cunoştinţe la nivelul elevilor.* Curriculumul integrat poate lua diferite forme: multi- sau pluridisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar.

Rolul şi importanța abordării integrate în noul Cadru de referință:

- facilitarea dezvoltării competențelor cu caracter transversal enunțate explicit prin intermediul documentelor de politică educațională (Legea Educației Naționale);
- pregătirea elevilor pentru a putea răspunde în mod adecvat probelor de evaluare transdisciplinare prevăzute de documentele de politică educațională la nivelul clasei a VI-a şi a IX-a, dar şi la nivelul examenului de bacalaureat;
- predarea integrată permite o abordare constructivă a schimbărilor care au loc în cunoaştere – expansiunea informațiilor, perimarea lor şi fragmentarea cunoaşterii;
- concepția conținutului integrată se asociază mai bine cu condițiile învățării, satisface în mai mare măsură diferitele stiluri cognitive; utilizarea de informații în contexte diferite măreşte eficiența învățării şi cultivă motivația intrinsecă a cunoaşterii;
- este în concordanță cu noile orientări din epistemologie şi din ştiințele cogniției.

## Competenţă

Conceptul **competenţă** reprezintă un termen de referință în dezvoltarea oricărui program de formare, educațional, profesional sau de reconversie profesională, în evaluarea produselor şi serviciilor, în explicarea şi aprecierea unui registru variat de activități sociale, inclusiv în aprecierea rezultatelor sistemului de învățământ.

**Competenţa** reprezintă capacitatea dovedită de a selecta, combina şi utiliza adecvat cunoştinţe, abilităţi şi alte achiziţii constând în valori şi atitudini, pentru rezolvarea cu succes a unei anumite categorii de situaţii de muncă sau de învăţare, precum şi pentru dezvoltarea profesională ori personală în condiţii de eficacitate şi eficienţă.

***Competenţa este un concept nodal întrucât operează la toate nivelurile de şcolaritate, la toate ariile curriculare, la toate disciplinele de învăţământ şi la fiecare modul ce intră în structura unei discipline de învăţământ.***

*Concepte corelate*: competenţe cheie, competenţe transversale, competenţe generice, competenţe generale vizate de disciplina de învăţământ, competenţe specifice modulului, competenţe profesionale.

## • Competenţe cheie

Competenţele cheie sunt finalităţi explicite şi asumate ale învăţământului obligatoriu. Potrivit Legii Educaţiei Naţionale (art. 68), Curriculumul naţional pentru învăţământul primar şi gimnazial se axează pe 8 domenii de competenţe-cheie care determină profilul de formare a elevului.

În spaţiul european, competenţele cheie sunt definite ca acel „*pachet transferabil şi multifuncţional de cunoştinţe, abilităţi şi atitudini de care toată lumea are nevoie pentru dezvoltarea şi împlinirea personală, incluziune şi angajare. Acestea ar trebui să fie dezvoltate până la terminarea/finalizarea educaţiei sau formării obligatorii şi ar trebui să constituie fundaţia procesului viitor de învăţare, ca parte a învăţării pe tot parcursul vieţii*”.

Cadrul european de referinţă privind competenţele-cheie pentru învăţarea pe tot parcursul vieţii defineşte, pe baza unor descriptori funcţionali, dimensiunea şi extinderea competenţei/competenţelor, aşa cum se aşteaptă a fi dezvoltate la finalul învăţământului obligatoriu. Acestea sunt considerate „precondiţii pentru o performanţă adecvată în viaţa adultă, în muncă şi pentru procesele de învăţare ulterioare” (Eurydice Study, *Key Competencies*, pag.6). O parte din aceste competenţe cheie au un caracter disciplinar, iar cealaltă – caracter transversal.

Premisele dezvoltării competenţelor cheie se pun în educaţia timpurie şi clasa pregătitoare, ele sunt cristalizate şi maturizate la nivelul învăţământului obligatoriu, se rafinează şi asigură fundamentele necesare pentru alte tipuri de achiziţii în învăţământul liceal.

Caracteristicile de bază ale celor opt tipuri de competenţe cheie ce reprezintă, în ultimă instanţă, ***„norma europeană”*** la care trebuie să se asocieze toate sistemele de învăţământ din cadrul UE sunt prezentate în continuare.

*Tabel 1*

**Competenţele cheie**

| | |
|---|---|
| **Comunicarea în limba maternă** | Reprezintă capacitatea de a exprima şi interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte şi opinii, atât în formă orală, cât şi în formă scrisă (ascultare, vorbire, citire şi scriere) şi de a interacţiona lingvistic într-un mod adecvat şi creativ într-o serie completă de contexte culturale şi sociale. |
| **Comunicarea în limbi străine** | Pe lângă dimensiunile principale ale abilităţilor de comunicare în limba maternă, implică şi abilităţile de mediere şi înţelegere interculturală. Nivelul de cunoştinţe depinde de mai mulţi factori şi de capacitatea de ascultare, vorbire, citire şi scriere. |

| | |
|---|---|
| **Competențe în matematică şi competențe elementare în ştiințe şi tehnologie** | Competența matematică este capacitatea de a dezvolta şi a aplica gândirea matematică pentru rezolvarea diferitor probleme în situații cotidiene, accentul punându-se pe proces, activitate şi cunoştințe. Competențele de bază privind ştiința şi tehnologia se referă la stăpânirea, utilizarea şi aplicarea cunoştințelor şi a metodologiilor de explicare a lumii înconjurătoare. Acestea implică o înțelegere a schimbărilor cauzate de activitatea umană şi a responsabilității fiecăruі individ în calitate de cetățean. |
| **Competențe în utilizare a noilor tehnologii informaționale şi de comunicație** | Implică utilizarea cu încredere şi în mod critic a tehnologiei din societatea informațională (TSI) şi deci abilitățile de bază privind tehnologia informației şi a comunicării (TIC). |
| **Competențe pentru a învăța să înveți** | Este legată de învățare, de abilitatea omului de a-şi urmări şi organiza propria învățare, fie individual, fie în grupuri, conform nevoilor proprii, precum şi de conştientizare a metodelor şi a oportunităților. |
| **Competențe de relaționare interpersonală şi competențe civice** | Competențele sociale se referă la competențele personale, interpersonale şi interculturale şi la toate formele de comportament care permit fiecărei persoane să participe în mod eficace şi constructiv la viața socială şi profesională. Aceste competențe sunt legate de bunăstarea personală şi socială. Este esențială înțelegerea codurilor de conduită şi a obiceiurilor din diferite medii în care activează persoanele. Competențele civice, în special cunoaşterea conceptelor şi a structurilor sociale şi politice (democrație, justiție, egalitate, cetățenie şi drepturi civile), fac posibilă participarea activă şi democratică a oamenilor. |
| **Spirit de inițiativă şi antreprenoriat** | Reprezintă capacitatea de a transforma ideile în acțiune. Acest simț presupune creativitate, inovație şi asumarea unor riscuri, precum şi capacitatea de a planifica şi gestiona proiectele în vederea atingerii obiectivelor. Persoana este conştientă de contextul propriei sale activități şi este capabilă să valorifice oportunitățile apărute. Acesta este fundamentul pentru achiziția unor abilități şi cunoştințe mai specializate, de care au nevoie cei care instituie sau contribuie la o activitate socială sau comercială. Acest lucru ar trebui să includă conştientizarea valorilor etice şi promovarea bunei guvernări. |
| **Sensibilizare culturală şi exprimare artistică** | Implică aprecierea importanței expresiei culturale a ideilor, a experiențelor şi a emoțiilor printr-o serie de canale (muzică, teatru, literatură şi arte vizuale). |

- **Competenţele transversale**

Sunt acele rezultate ale învățării care transcend un anumit domeniu, respectiv program de studii şi au o mare forță de transfer.

Competențele transversale reprezintă achiziții valorice şi atitudinale care se exprimă prin următorii descriptori: autonomie şi responsabilitate, interacțiune socială, dezvoltare personală şi profesională şi se dezvoltă prioritar prin activități integrate de tipul proiectelor, stabilirea relațiilor între concepte, fenomene, procese din domenii diferite, corelarea rezultatelor învățării cu situațiile din viața cotidiană, considerarea unităților tematice/conceptelor/problemelor ca şi principii organizatoare ale curriculumului.

- **Competenţe generice**

Pe baza redefinirii finalităților educației din perspectiva dezvoltării personale şi socio-profesionale, în contextul învățării de-a lungul întregii vieți, prezentul Cadru de referință

propune un set de 7 competențe generice care **traversează toate nivelurile de şcolaritate,** sunt corelate cu competenţele cheie şi cu alte tipuri de competenţe. Ele reprezintă finalităţile educaţionale comune pentru toate nivelurile de şcolaritate şi, în cadrul unora dintre acestea, pentru filierele, profilurile sau calificările respective.

Competenţele generice acoperă domeniile majore ale educaţiei: educaţia pentru comunicare, educaţia ştiinţifică, educaţia tehnologică, educaţia socială, educaţia antreprenorială, educaţia estetică, educaţia permanentă. Cele 7 competenţe generice sunt operaţionalizate şi descrise prin intermediul a 33 de indicatori. „Competenţe cheie româneşti" sunt competenţe cu cea mai largă sferă de generalitate (includ *competenţele cheie + competenţe transversale complementare).*

## • Competenţe generale/specifice

Competenţele generale sunt finalităţi educaţionale urmărite de o disciplină pe parcursul unui ciclu de şcolaritate, în timp ce competenţele specifice sunt finalităţi educaţionale urmărite de o disciplină pe parcursul unui an de studiu prin modulele care intră în structura respectivei discipline de învăţământ. Atât competenţele generale, cât şi cele specifice sunt cuprinse în programa şcolară şi sunt organizate pe două categorii: competenţe vizate de disciplina de învăţământ („competenţe disciplinare") şi competenţe transversale.

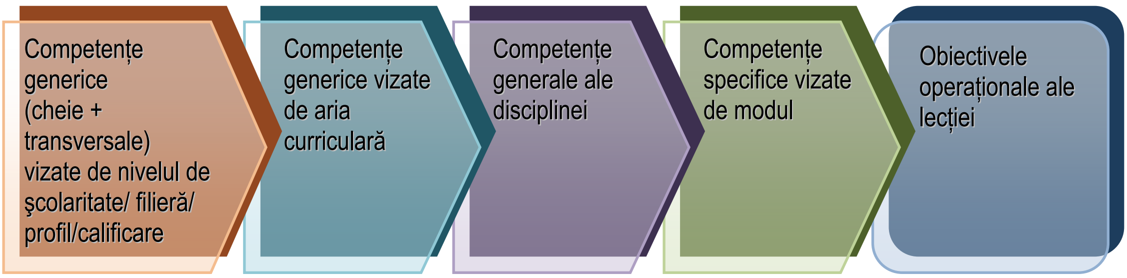



**Fig. 5.** Derivarea categoriilor de competenţe

## • Competenţele profesionale

Reprezintă capacitatea dovedită de a selecta, combina şi utiliza adecvat cunoştinţe, abilităţi şi alte achiziţii (valori şi atitudini), în vederea rezolvării cu succes a unei anumite categorii de situaţii de muncă sau de învăţare, circumscrise profesiei respective, în condiţii de eficacitate şi eficienţă.

## • Profilul de formare

Este o componentă reglatoare a curriculumului naţional, care sintetizează finalităţile sistemului de învăţământ. El reprezintă un sistem unitar de referinţă pentru rezultatele învăţării dobândite de-a lungul unei perioade de şcolaritate. În acelaşi timp, poate fi considerat şi o sinteză a răspunsurilor efective la interogaţiile privind oportunitatea şi actualitatea diferitelor etape de şcolaritate.

Profilul de formare are rol de interfaţă între şcoală şi societate:

– pe de o parte, constituie un reper pentru dezvoltarea traseelor de învăţare propuse de sistemul educaţional; astfel, profilul de formare are rol de jalon în proiectarea

curriculară la nivel de planuri de învățământ şi programe şcolare, precum şi rol de orientare a profesorului în construirea parcursului specific al unui context de învățare;
– pe de altă parte, indică direcțiile de dezvoltare a viitorului absolvent, relevante din perspectiva integrării sociale, profesionale şi personale a acestuia.

## Centrarea pe elev

Centrarea pe elev este o paradigmă educațională de larg interes care plasează elevul în centrul procesului de învățământ. Ea reflectă necesitatea focalizării actului educațional pe experiențele, capacitățile şi nevoile elevilor precum şi pe cele mai eficiente practici de stimulare a învățării şi motivației acestora. Conceptul are o puternică sustenabilitate empirică conferită de rezultatele a numeroase cercetări, derulate în ultimii 20 de ani, în diferite arii ale psihologiei. Caracteristicile definitorii ale acestui tip de educație constau în faptul că promovează o învățare:

– *activă* (elevul este direct implicat în rezolvarea de sarcini şi probleme reale),
– *contextuală* (noile achiziții se construiesc pornind de la baza preexistentă de cunoştințe a elevului),
– *socială* (promovează cooperarea şi colaborarea între elevi),
– *responsabilă* (elevul are posibilitatea de a-şi formula obiective şi stabili priorități educaționale, devenind astfel responsabil pentru propria învățare).

Alături de conceptele de competență şi calitate, centrarea pe elev este un construct cheie pe care se fundamentează şi se dezvoltă noul Cadru de Referință al Curriculumului Național.

Calitatea de concept nodal al termenului de **„centrare pe elev”** este dată chiar de **idealul educaţional al şcolii româneşti** care, potrivit Legii Educației Naționale constă în *dezvoltarea liberă, integrală şi armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome şi în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea şi dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetăţenească activă în societate, pentru incluziune socială şi pentru angajare pe piaţa muncii (art.1,3).*

Întrucât beneficiarii direcți ai educației şi formării profesionale prin învățământul preuniversitar sunt *antepreşcolarii, preşcolarii, elevii, precum şi persoanele adulte cuprinse într-o formă de educaţie şi formare profesională,* conceptul „centrare pe elev” este utilizat în sens generic, particularizându-se în funcție de beneficiarii respectivului nivel de şcolaritate.

Conceptul de „centrare pe elev” este expresia mai multor principii care guvernează învățământul preuniversitar şi învățarea pe tot parcursul vieții din România, între care:

– principiul centrării educației pe beneficiarii acesteia (art. 3,p);
– principiul relevanței – în baza căruia educația răspunde nevoilor de dezvoltare personală şi social-economice (art. 3, c);
– principiul asigurării egalității de şanse (art. 3, j);
– principiul respectării dreptului la opinie al elevului ca beneficiar direct al sistemului de învățământ (art.3, u);
– principiul dreptului la educație diferențiată, pe baza pluralismului educațional, în acord cu particularitățile de vârstă şi individuale (art. 21,3).

Pentru copiii cu cerințe educaționale speciale sau nedeplasabili din motive medicale, se poate organiza învățământ la domiciliu sau pe lângă unitățile de asistență medicală (art. 25,3).

În acelaşi context se înscrie măsura privind introducerea costului standard per elev şi principiul „finanțarea urmează elevul” precum şi prevederile (art. 57,5): „Copiii şi tinerii capabili de performanțe înalte beneficiază, indiferent de vârstă, de programe educative care le respectă particularitățile de învățare şi de orientare a performanței. Aceste programe sunt de aprofundare a învățării, de grupare pe abilități, de îmbogățire a curriculumului cu noi domenii, de mentorat şi transfer de competență, de accelerare a promovării conform ritmului individual de învățare”.

Centrarea pe elev este susținută şi de faptul că „în funcție de caracteristicile elevilor şi de strategia şcolii din care face parte, profesorul decide dacă procentul de 25% din timpul alocat disciplinei/domeniului de studiu este folosit pentru **învăţare remedială**, în cazul copiilor cu probleme speciale, pentru consolidarea cunoştințelor sau pentru stimularea elevilor capabili de performanțe superioare, conform unor **planuri individuale de învăţare** elaborate pentru fiecare elev (art. 66.5).

În consecință, curriculumul devine principalul operator în modernizarea sistemelor educaționale, deoarece curriculumul propune itinerarii variate de studiu, de grup şi personalizate, în locul vechilor programe de studiu, comune şi obligatorii, încorporate în *conţinuturile învăţământului*.

*Concepte corelate*: curriculum diferențiat, curriculum personalizat, competență, pregătire opțională, profil de formare.

# Capitolul 6

# PILONII RECONSTRUCŢIEI CURRICULARE

## 6.1. COMPETENŢA – „ORGANIZATORUL" CURRICULUMULUI

### 6.1.1. Semnificaţia „competenţei" în contextul activităţii educaţionale şi profesionale actuale

S-ar putea identifica trei ipostaze ale „competenței":

A. Instrument al calității şi performanței în activitatea profesională, socială etc.;
B. Obiectiv al programelor de formare;
C. Rezultat al învățării.

**A. Competenţa - ca instrument al calităţii şi performanţei**

– Schimbările care s-au produs în conținutul muncii, în dinamica profesiunilor pretind noi tipuri de abordări profesionale.

Cunoştințele, deprinderile sau capacitățile **izolate** nu mai pot face față provocărilor vieții sau unei anumite profesii, fiind nevoie de o învățare la nivel de competență.

Tocmai această dinamică a schimbărilor socio-profesionale determină şi dinamica/modificarea competențelor, continua reconsiderare a acestora (Vezi: EU: *New skills for new Jobs*, 2009).

– Pe de altă parte, schimbări se produc şi în aria învățării; elevul este confruntat cu o varietate de tipuri de probleme, de situații de învățare care, de asemenea, presupun construcția şi valorificarea de competențe. Această reorientare în tabela de valori a educației pretinde, o dată în plus, centrarea curriculumului şcolar pe competențe.

Importanța „competenței" derivă şi din documentele europene care sunt elaborate tocmai pentru a susține interesul şi pentru a justifica importanța competențelor. Ca atare, competențele devin sistem referențial pentru programele educaționale şi un principiu fundamental al politicilor educaționale.

**B. Competenţa - ca obiectiv al programelor de formare**

Majoritatea programelor de formare inițială şi continuă din diferite țări se orientează tot mai mult spre construcții centrate pe competențe.

În condițiile în care programele de formare profesională se axează pe competențe, este necesar ca toate programele educaționale să fie consonante cu această orientare şi să-şi asume responsabilitatea dezvoltării competențelor.

**C. Competenţa - ca rezultat al învăţării**

Competenţa este o ţintă a formării, un obiectiv, dar şi un rezultat aşteptat sau un produs al învățării. Centrarea competenţei pe rezultat are consecințe semnificative:

- este o focalizare a procesului de formare pe output-uri, nu pe input-uri;
- pot fi admise trasee diferite de formare care conduc la rezultatul intenționat;
- timpul de instruire nu mai este în mod obligatoriu standard, ci variabil în funcție de potențialul individului.

### 6.1.2. Analiza şi definirea „competenţei"

- Competența este un concept relativ nou care generează şi o problematică nouă ce se cere explorată şi clarificată, cel puțin privind: natura şi structura competenței, sursele de derivare şi validare, tipologia şi nivelurile competenţei şi modalități de formare şi evaluare.
- O simplă definire a competenței nu mai este suficientă, fiind necesară cristalizarea unei concepții despre competență, o concepție capabilă să ghideze construcția curriculară.
- În literatura de specialitate sunt preocupări care se centrează pe analiza de tip formal (componente, structură etc.) şi altele care vizează conţinutul valoric al competențelor (competențe dezirabile, o anumită opțiune valorică).

***Diversitatea interpretărilor: polisemantism şi congruenţe***

Examinarea unor lucrări de specialitate şi a unor documente oficiale europene şi naționale probează un spectru variat al interpretării conceptului de competență.

Pentru a realiza o succintă analiză comparativă, vom utiliza un model dintre cele mai discutate, anume, pe cel care ia în considerare cele trei dimensiuni ale competenței: **cunoştinţe, abilităţi şi atitudini** (Fig. 6).

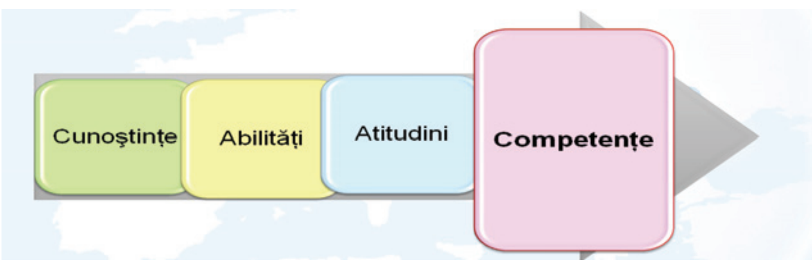



**Fig. 6.** Modelul competenței (model de referință)

Acest model va fi luat ca referință pentru a examina diferite variante interpretative frecvent citate şi folosite de specialişti.

**a)** Dacă luăm în considerare modelul „*European Reference Framework on Key Competences*”, se observă că acesta este identic cu modelul de referință (Fig. 6). O competență este definită prin trei tipuri de achiziții: cunoştințe, abilități şi atitudini, în formatul următor:

| **Competență** | Descriere | Cunoştințe | Abilități | Atitudini |
|---|---|---|---|---|

Relațiile dintre aceste achiziții sunt solidare. Competențele se justifică prin asamblarea celor trei componente. Atitudinile nu sunt formate independent sau abstract, ca în alte analize, ci au un conținut concret, specific tipului de competență. Atitudinea este un element cheie, care orientează, motivează şi potențează performanța. Prin intermediul atitudinii, competența poate funcționa în avantajul unor activități sociale, nonsociale sau antisociale.

**Întrebarea critică pe care ne-o punem este aceea dacă „atitudinea”, ca factor de personalitate, este suficientă pentru explicarea competenţelor şi dacă nu intervin şi alte variabile de personalitate cu impact asupra performanţei/randamentului competenţei?**

**b)** Dacă raportăm la acelaşi model (Fig. 6) **la** cea mai frecvent întâlnită definiție a competenței: „*ceea ce ştie şi poate să facă o persoană într-un anumit domeniu profesional”,* se poate constata că în această accepțiune sunt acoperite numai două dintre cele trei dimensiuni ale competenței: cunoştințe şi abilități/*skills-uri* (Fig.7).




**Fig. 7.** Dimensiunile competenței: cunoştințe şi abilități

Cele 3 elemente ale modelului *cunoştinţe+abilităţi+atitudini* sunt acoperite atunci când *atitudinea* este conectată la *cunoştinţe şi abilităţi*, ceea ce nu se întâmplă în multe modele.

**c)** O situație specială au programele şcolare din învățământul românesc (Fig. 8). Acestea sunt compatibile, dar într-o manieră diferită, cu modelul tridimensional (Fig. 6) pe care l-am adoptat pentru interpretările comparative. Astfel, programele şcolare din învățământul preuniversitar *românesc* sunt focalizate pe competențe, acestea sunt puse în relație cu anumite conținuturi, dar atitudinile şi valorile sunt exterioare competenței, ceea ce arată că **programele şcolare în vigoare nu se încadrează în modelul de referinţă ales.**

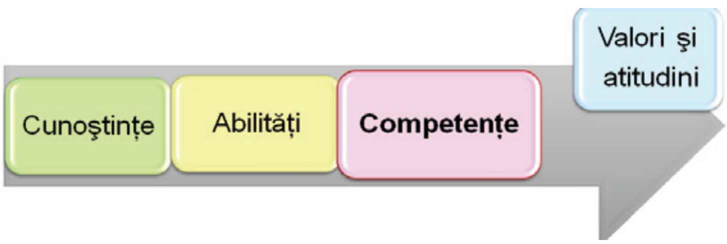



**Fig. 8.** Conceptul de „competență“ în programele şcolare din învățământul preuniversitar românesc

Programele şcolare diferențiază competențele generale de competențe specifice; acestora din urmă li se ataşează conținuturi relevante. Termenul de „capacitate”, ca element structural

al competenţei, nu este explicitat sau formulat distinct. Totuşi, competenţele specifice sunt definite, de regulă, în termeni de capacitate. Ar rezulta coincidenţa dintre **competenţă** şi **capacitate**, ceea ce necesită clarificări suplimentare.

Programele se raportează la atitudini şi valori. Acestea sunt însă, exterioare celor două categorii de competenţe; le însoţesc, li se alătură. O speculaţie pozitivă ar putea conduce la aprecierea că atitudinile şi valorile stipulate într-o programă asistă toate competenţele şi, astfel, nu se instituie o relaţie directă între o anumită atitudine şi o anumită competenţă.

Din punct de vedere practic, această abordare ni se pare utilă: **una şi aceeaşi atitudine – valoare poate regla intervenţia unui set de competenţe.**

**d)** Un alt model, Cadrul European al Calificărilor, recomandat ca referinţă pentru construirea Cadrelor Naţionale ale Calificărilor, oferă o altă interpretare: se stabilesc 8 niveluri ale calificării profesionale diferenţiate prin **rezultate ale învăţării** care, la rândul lor sunt exprimate prin **cunoştinţe, abilităţi şi competenţe** (Fig. 9).

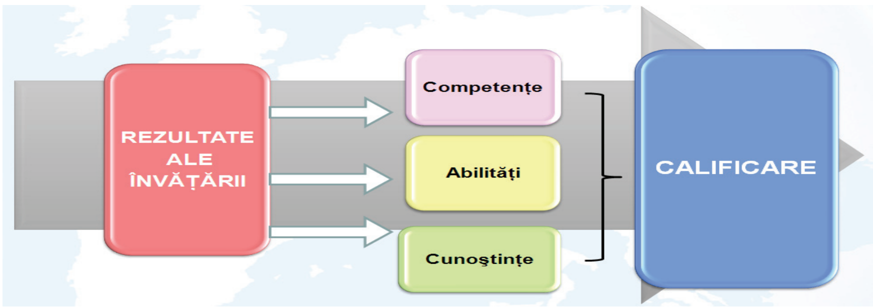



**Fig. 9.** Conceptul de „competenţă" în modelul Cadrul European al Calificărilor (EQF)

Modelul EQF are elemente care pot fi susceptibile de analize diferite. Astfel, pe de o parte:

- **competenţa** apare ca un **rezultat distinct al învăţării, diferit** de cunoştinţe şi abilităţi; oricum, ideea de integrare a cunoştinţelor şi a abilităţilor în structura competenţei nu apare explicit;
- **competenţa** asimilează ca o dimensiune specifică şi unele procese manageriale: cunoaştere, apreciere, consiliere, conducerea activităţii altora. Din punctul nostru de vedere, competenţa managerială nu este, însă, intrinsecă oricărei competenţe profesionale;
- în acelaşi context, **competenţa** este definită în termeni de autonomie şi responsabilitate. Dacă am face o interpretare *ad literam* şi am raporta această semnificaţie la figura 6, modelul celor trei componente, ar rezulta echivalenţa **competenţă - atitudine,** ceea ce trădează o poziţie discutabilă.

Pe de altă parte, faţă de alte modele ale competenţei, schema EQF (cunoştinţe + abilităţi + competenţe) introduce cel puţin două elemente importante:

- raportarea competenţei la **natura situaţiei de rezolvat** (structurată, nestructurată, repetitivă, inovatoare etc.).
- raportarea competenţei la **regimul în care trebuie să se manifeste** (dirijat, semidirijat, autonom).

**e)** În Legea Educației Naționale, conceptul de „competență” este utilizat în mai multe articole, dar cu semnificații nu totdeauna echivalente. Pentru nevoile prezentului proiect, vom reține semnificația dată în cadrul Listei definițiilor termenilor şi a expresiilor utilizate în cuprinsul legii, potrivit căreia:

*„Competenţa reprezintă capacitatea dovedită de a selecta, combina şi utiliza adecvat cunoştinţe, abilităţi şi alte achiziţii constând în valori şi atitudini, pentru rezolvarea cu succes a unei anumite categorii de situaţii de muncă sau de învăţare, precum şi pentru dezvoltarea profesională ori personală în condiţii de eficacitate şi eficienţă”*; „competența” are elementele structurale prezentate în modelul de referință (Fig. 6).

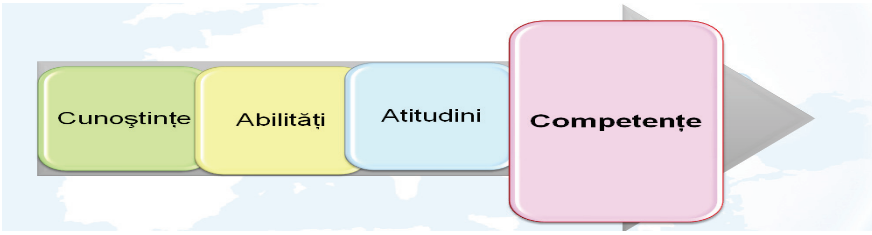



**Fig. 10.** Conceptul de „competență” în LEN

## *Abordări alternative: „competence(ces)”* versus *„competency(cies)”*

Două diferențieri existente în literatura de specialitate, de cele mai multe ori însoțite de experiențe practice, ni se par interesante şi utile pentru discuția de față: „competence” şi „competency”. „**Competence**” este abilitatea de a realiza o sarcină particulară, iar **„competency”** vizează caracteristici fundamentale care permit unei persoane să performeze bine într-o varietate de situații” (B. Davies, L. Ellison, 1999, p.36). Identitatea fiecărui concept este ilustrată astfel:

*Tabelul 2*

**Competence vs. competency**

| | **„Competence” (orientarea A)** | **„Competency” (orientarea B)** |
|---|---|---|
| 1 | Output-uri pentru standarde minimale | Input-uri pentru performanțe superioare |
| 2 | Accent pe cerințele ocupației | Accent pe ceea ce persoana aduce/realizează în ocupația respectivă |
| 3 | Perspectivă sociologică | Focalizare psihologică |
| 4 | Abordare reducționistă | Abordare holistică |

Modelul centrat pe orientarea A poate fi ilustrat cu Metodologia CNFPA de elaborare a standardelor ocupaționale. Modelul propus de orientarea B este relevant mai ales pentru abordarea predominant psihologică a competențelor.

Cele două orientări propun şi moduri diferite de derivare a competenței:

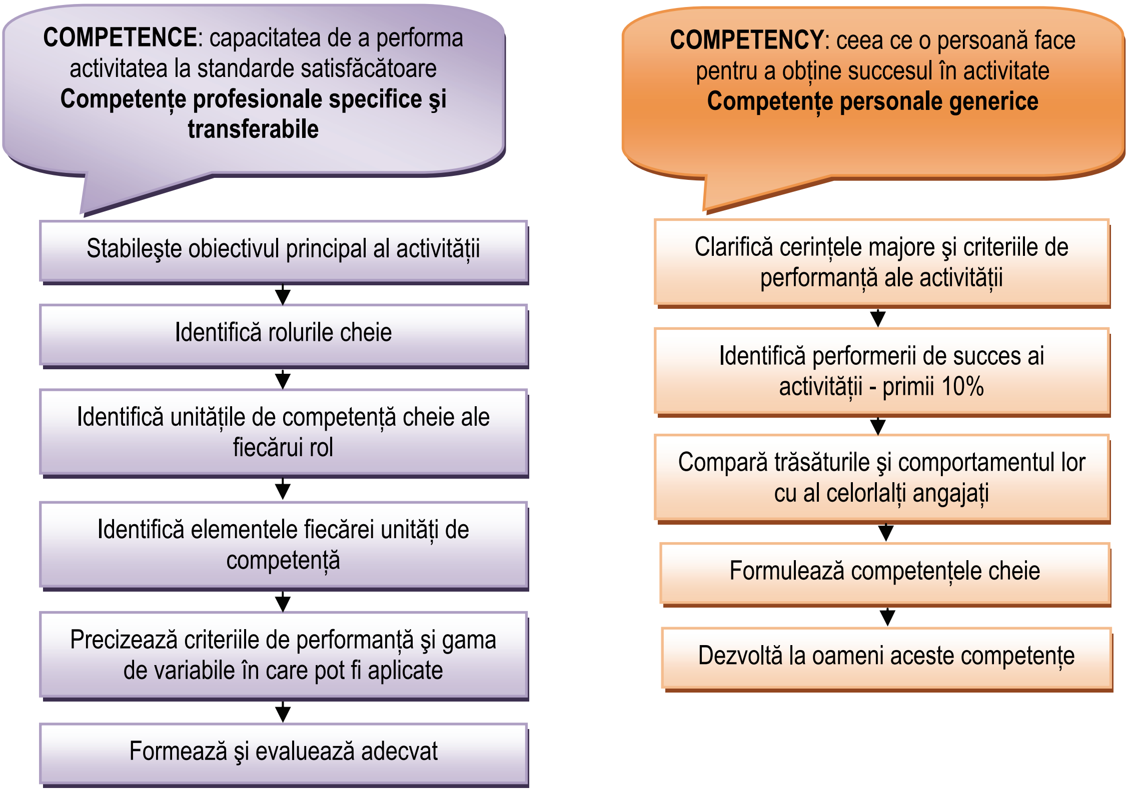



**Fig. 11.** „Competence” versus „competency” (B. Davies, L. Ellison, 1999, p.41)

Studii efectuate de-a lungul unei perioade de 21 de ani de organizația McBer, pe 200 de ocupații au condus la elaborarea unui set valid de 20 de competențe generice, grupate în 6 categorii şi acoperitoare pentru 80% dintre caracteristicile performanței superioare în meseriile studiate (B. Davies, L. Ellison, 1999). Le redăm pentru a ilustra că analizele centrate pe „competency” conduc la două idei interesante deoarece unele categorii prefigurează competențe generice, iar altele vizează caracteristici de personalitate de natură să susțină productivitatea competențelor. Aceste două aspecte le vom valorifica în modelul pe care-l propunem.

*Tabelul 3*

**Competențe generice definite de organizația McBer**

| | | |
|---|---|---|
| **Dezvoltare şi acțiune**<br>Orientare spre dezvoltare<br>Preocuparea pentru ordine<br>Căutarea informației<br>Inițiativă | **Ajutor şi servicii umane**<br>Înțelegere interpersonală<br>Orientarea serviciilor spre client | **Impact şi influență**<br>Influență<br>Conştientizare organizațională<br>Dezvoltare de relații |
| **Manageriale**<br>Dezvoltarea altora<br>Directivness<br>Muncă în echipă şi cooperare<br>Leadership | **Cognitive**<br>Gândire analitică<br>Gândire conceptuală<br>Expertiză tehnică/profesională | **Eficiență personală**<br>Autocontrol<br>Auto-încredere<br>Flexibilitate<br>Ataşament organizațional |

**Ambele orientări prezintă avantaje, dar ridică şi unele probleme critice:**

a) Orientarea A – „Competence”:
– abordează ocupațiile într-o manieră statică şi are în vedere numai standardele minimale;
– analiza funcțională este destul de fragmentată şi solicită o evaluare prea abundentă;

b) Orientarea B - „Competency”:
– subestimează valoarea competenței organizaționale;
– poate conduce la comportamente imitative.

Deşi autorii lucrării le prezintă ca orientări opuse, din punctul nostru de vedere **ele nu se exclud reciproc**. Mai mult, considerăm că ar putea fi exploatate într-o manieră complementară.

### *O posibilă sinteză şi implicaţii*

Încercarea de a lua în considerare, într-o manieră coerentă şi unitară, diferitele interpretări ale competenței, de a conserva constantele identificate în mai multe modele şi de a valorifica modelul EQF şi complementaritatea raportului dintre orientările A şi B, se concretizează într-un model integrator al competenței (fig. 12).

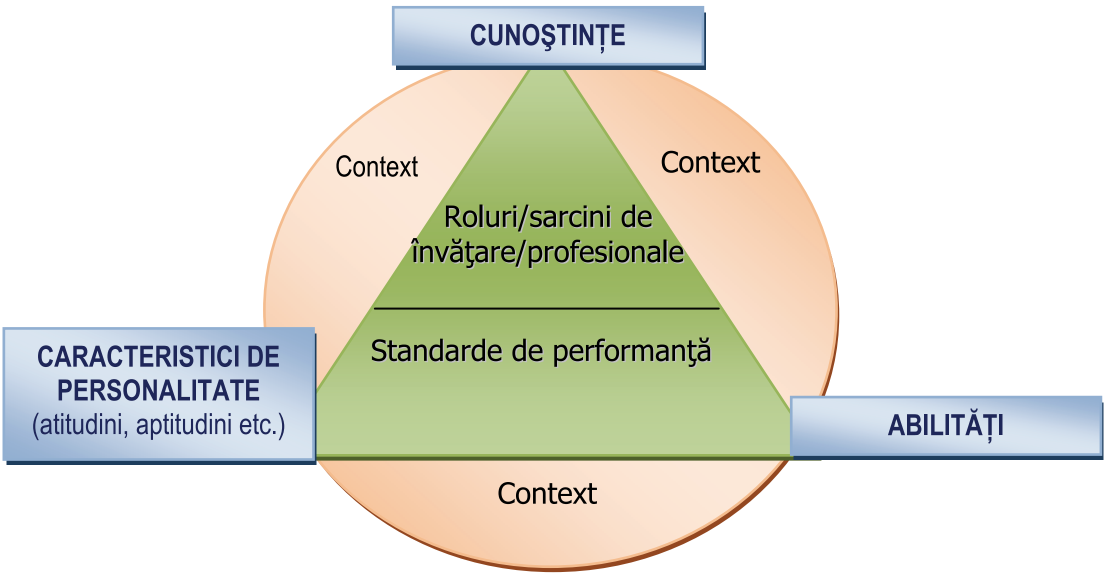



**Fig. 12.** Un model integrator al „competenței” (D. Potolea, S. Toma, 2010)

***a) Potrivit acestui model, elementele care definesc o competență sunt:***

- **Roluri/Sarcini:** orice competență se raportează la un rol sau sarcină de învățare sau profesională care este solidară cu situația sau câmpul problematic al domeniului respectiv. De aici rezultă diferențierea „competențelor” după **tipul sarcinii sau problemelor de rezolvat:** probleme bine definite - slab definite; activități executorii – activități de concepție; elemente repetitive – evenimente impredictibile etc.

Se pot pune întrebările: În ce măsură o anumită competență permite realizarea unei anumite sarcini de învățare/profesionale? De ce anumite competențe şi nu altele?

- **Standardele de performanţă –** orice competență presupune realizarea unei sarcini la un anumit nivel descris de standardele stabilite pentru competența respectivă.
- **Cunoştinţele**: asigură baza teoretică a competenţei, variate tipuri de cunoştinţe (declarative, procesuale, strategice, metacognitive) conducând la diferite tipuri de abilități.
- **Abilităţile**: reprezintă latura efectorie/acțională a competenţei; ele se distribuie pe un registru variat, de la deprinderi/structuri algoritmice până la strategii de abordare inovativă a problemelor.
- **Caracteristicile de personalitate**: au un rol esențial în formarea şi dezvoltarea competenţei, dar **ele nu sunt elemente structurale ale competenţei,** ci orientează **valoric** competenţa şi o susţin afectiv şi motivaţional. Am putea susţine, cu temei, că unele competenţe solicită anumiţi factori de personalitate în timp ce alte competenţe revendică alte trăsături de personalitate. În orice caz, atitudinea este o dominantă a personalității.
- **Contextul** vizează caracteristicile situaționale în cadrul cărora este probată competenţa:
  - elemente dominant repetitive/ repetitive şi impredictibile/ dominant impredictibile;
  - regim de autonomie şi responsabilitate; modelul situează competenţa într-un **cadru de autonomie şi responsabilitate,** sugerând evoluția unei competențe în raport cu gradul de autonomie sau asistența acordată în dovedirea ei (asistat, semiconsiliat, independent).

Rezultă că subiectul competent selecţionează şi combină cunoştinţele şi abilităţile în funcție de sarcina de rezolvat şi particularitățile contextuale.

Competenţei, în mod special competenţei transversale, îi este proprie capacitatea de adaptare, transfer la situații noi, variate. Consecința directă este aceea că formarea competenţei presupune „antrenarea” acesteia în situații variate, iar evaluarea competenţei reclamă sarcini „autentice” în relație cu o varietate de situații reale (evaluare autentică).

În formarea unei competențe ar trebui luați în considerare toți cei 6 factori descrişi în Fig. 12: sarcină de muncă/învăţare, standarde de performanță, cunoştinţe, abilități, trăsături de personalitate, context, grad de autonomie şi responsabilitate, precum şi interacţiunile lor funcționale.

***b) Din perspectiva acestui model, competenţa are două dimensiuni: o dimensiune obiectiv-socială şi alta subiectiv-psihologică:***

- **Dimensiunea obiectiv-socială** se referă la faptul că o competență specifică presupune anumite cunoştinţe şi abilități valide în raport cu criteriile de calitate ale competenţei. Din acest punct de vedere, formarea competenţei depinde de **controlul riguros ştiinţific al cunoştinţelor şi structurilor operatorii intrinseci competenţei.** Acestea sunt specifice locului de muncă.
- Dimensiunea subiectiv-psihologică vizează **capacitatea persoanei de a selecţiona, combina şi utiliza adecvat cunoştinţe şi abilităţi** în vederea **realizării cu succes** a unei sarcini de învățare sau profesionale, potrivit unor criterii calitative date.

Dacă situațiile profesionale/învăţare ar fi absolut identice, atunci dimensiunea obiectiv-socială ar fi suficientă pentru manifestarea competenţei. Datorită dinamicii situațiilor de învăţare şi profesionale, cu diferite grade de impredictibilitate, individul va trebui să articuleze în noi combinații sau să creeze noi proceduri de rezolvare a situațiilor cu care se confruntă.

O întrebare este, esențial, inevitabilă: **Cum ar putea fi definite, selecţionate şi organizate coerent aceste tipuri şi niveluri ale competenţelor pentru a furniza o bază solidă/consistentă pentru proiectarea curriculară**?

Registrul competențelor evidențiat de literatura de specialitate şi practicile sistemelor de învățământ sunt variate şi diversificate. Se diferențiază între competențe generale şi specifice, competențe cheie şi competențe profesionale, competențe specific disciplinare şi competențe transversale, competențe cognitive, afectiv-atitudinale şi motrice.

Actualul proiect valorifică întregul spectru al competențelor menționate şi propune:

i. **un set de competenţe generice care traversează toate nivelurile de şcolaritate.** Acestea sunt corelate cu competențele cheie şi cu alte tipuri de competențe.
ii. **redefinirea planului-cadru** potrivit profilurilor de formare şi competențelor asociate;
iii. **introduce o nouă arie curriculară**, centrată pe competențele transversale;
iv. **diferenţiază, la nivelul programelor şcolare,** competențele generale şi competențele specifice, primele organizate pe două categorii; competențe disciplinare şi competențe transversale şi ultima, raportată la organizarea modulară a disciplinei (competențele specifice vizate de fiecare modul);

Desigur, manualul şcolar, consecvent cu modelul adoptat, se va focaliza pe competențele determinate.

**Centrarea pe competenţe presupune în plan educaţional 3 procese solidare:** definirea-selecția, formarea şi evaluarea competențelor, procese complexe şi nu întotdeauna suficient de clarificate.

În mod sigur însă, asimilarea competenței reclamă:

- reorganizări ale curriculumului; tipuri de discipline, corelații şi ponderi;
- schimbări ale rolurilor cadrelor didactice precum şi ale elevilor;
- valorificarea metodelor clasice într-o nouă perspectivă şi accentuarea metodelor non-tradiționale, activ-participative;
- revizuirea sistemului de evaluare educațională;
- redefinirea managementului organizației şcolare;
- o nouă calitate a mediului de învățare; acest mediu, potrivit unor practici avansate, favorizează învățarea activă şi experimentală, susține dezvoltarea individuală şi învățarea personalizată, colaborarea cadrelor didactice în relație cu disciplinele şcolare şi elementele crosscuriculare, iar profesorii şi elevii „au timp şi spațiu pentru cooperare".

Alte referințe privind formarea şi evaluarea competențelor se regăsesc în capitolele referitoare la implementarea şi evaluarea curriculumului.

## Concluzie

Cadrul de referință pentru curriculumul național (1998) propunea pentru învățământul obligatoriu un curriculum axat pe obiective cadru şi de referință, nu pe competențe.

Numai pentru învățământul liceal s-a preferat axarea pe competențe generale şi specifice ca organizatori curriculari.

După 2008, în învățământul obligatoriu s-au înlocuit termenii obiective cadru/obiective de referință cu cei de competențe generale/competențe specifice. Dar ideea de „competențe” a fost menționată doar în planul-cadru de învățământ și în introducerea la programele școlare, fără a se reconsidera, în spiritul competențelor, obiectivele prevăzute de aceste programe. Această ambiguitate/incoerență în construcția curriculară este necesar să fie depăşită şi înlocuită cu o viziune de construcție unitară. **De aceea,**

- **Se propune construcţia curriculumului naţional în jurul conceptului de competenţă.**
- **Competenţa devine conceptul cheie ce traversează toate nivelurile de şcolaritate şi toate disciplinele de învăţământ.**

## 6.2. CENTRAREA PE ELEV – AXA METODOLOGICĂ A SISTEMULUI CURRICULAR

### 6.2.1. Sustenabilitatea teoretică şi empirică a conceptului

Centrarea pe elev reprezintă astăzi un principiu esențial, acceptat printr-un larg consens, în structurarea curriculumului şi potențarea performanțelor învățării, o perspectivă care se fundamentează substanțial pe premisele psihologice ale curriculumului.

Filosofia pedagogiei centrate pe elev este susținută de rezultatele a numeroase cercetări, derulate în ultimii 20 de ani, în diferite arii ale psihologiei, incluzând psihologia dezvoltării, educațională, experimentală, socială, organizațională şi clinică. Aceste studii s-au focalizat, în principal, pe identificarea mecanismelor de dezvoltare şi a factorilor şi proceselor responsabile de eficiența învățării. Important este ca aceste achiziții să fie convertite în principii şi strategii educaționale specifice. Constatăm însă că există relativ puține studii dedicate exclusiv analizei sustenabilității empirice şi teoretice a conceptului de centrare pe elev.

Proiectarea oricărei intervenții la nivelul sistemului educațional şi, implicit la nivel curricular, trebuie să pornească de la considerarea caracteristicilor generale ale populației şcolare, dar şi a unui set de principii şi strategii valabile pentru majoritatea contextelor educaționale. Aceste principii au rolul de a norma şi regla practica educativă. În acelaşi timp, nu trebuie şi nu pot fi ignorate sursele de diversitate şi diferențiere ale populației şcolare. Diferențe între elevi precum viteza de achiziție a cunoştințelor, stilul de învățare sau nivelul de funcționare a abilităților cognitive pot avea un impact semnificativ asupra performanțelor lor şcolare. În acest context, identificarea şi valorizarea diferențelor individuale ale elevilor şi adaptarea procesului educativ la această diversitate devine un principiu de bază în crearea unor contexte optime de învățare.

De asemenea, psihologia învățării, prin prisma diferitelor paradigme care susțin centrarea pe elev – paradigma cognitivă, paradigma social cognitivă şi paradigma constructivistă asupra învățării, permite formularea unui ansamblu de explicații, aplicații şi principii cu privire la factorii psihologici responsabili de producerea, managementul şi ameliorarea problemelor specifice domeniului educațional, oferă o bază solidă pentru configurarea curriculumului – finalități, conținuturi, strategii de instruire şi de evaluare.

### A) Caracteristici generale ale populaţiei şcolare

Una dintre cerințele de bază ale unei educații eficiente o reprezintă cunoaşterea şi înțelegerea modului în care elevii de diferite vârste îşi reprezintă realitatea şi operează asupra ei. Prin urmare, în proiectarea curriculară este extrem de important să ținem cont de achizițiile şi structurile operatorii (cognitive şi sociale) care caracterizează fiecare perioadă de vârstă, pentru a ne adapta în mod adecvat fiecărui nivel de dezvoltare.

**a. Teoria stadiilor dezvoltării intelectuale**

Conform teoriei piagetiene, dezvoltarea cognitivă este structurată pe patru stadii distincte: stadiul senzorio-motor; stadiul preoperațional; stadiul concret operațional; stadiul formal operațional. Dezvoltarea cognitivă este rezultatul unor serii de asimilări şi acomodări succesive, care au loc la toate nivelurile de dezvoltare, de la naştere, până la maturitate. Trecerea dintr-un stadiu în altul se face progresiv, iar durata etapelor variază de la copil la copil, în funcție de structurile ereditare, dar şi de experiențele pe care le parcurge copilul.

***Implicaţii educaţionale***

Teoria piagetiană asupra dezvoltării cognitive are aplicații extrem de importante în educație care pot acționa cu valoare de principiu:

- conținuturile curriculare şi tipurile de instruire trebuie să se adapteze nivelurilor de dezvoltare cognitivă ale elevilor.
- conținuturile trebuie structurate astfel încât *gradul* lor de *noutate să fie moderat* (să crească progresiv). Este recomandat ca materialul nou să fie inedit şi provocator, dar să conțină şi elemente familiare. Rolul său este de a genera un *conflict cognitiv* la nivelul elevului.
- predarea trebuie să faciliteze *construirea activă a cunoştinţelor* de către elevi. Învățarea înseamnă construire şi reconstruire de informații (gândirea înseamnă acțiuni interiorizate). Pentru ca un elev să poată genera cunoştințele trebuie, în prealabil, să i se ofere *posibilitatea de a opera, de a manipula obiectele/cunoştinţele.* Acțiunea este elementul principal care oferă cunoştințe despre un obiect.
- metoda *învăţării prin descoperire* este o metodă fundamentală în achiziția noilor cunoştințe – se recomandă implicarea elevilor în demonstrații şi experimente.
- focalizarea pe dezvoltarea *abilităţilor metacognitive* ale elevilor, adică a procedurilor de control şi de autoreglare pe care elevul le aplică la propriilor procese mentale şi la cunoştințe.
- evaluarea trebuie să implice şi o *analiză a erorilor* elevilor care să permită identificarea cu acuratețe a mecanismelor deficitare din spatele răspunsurilor greşite ale elevilor. În acest fel este posibilă şi remedierea problemelor constatate şi nu doar aplicarea unui „diagnostic”.

**b. Teorii social-cognitive ale dezvoltării**

Dezvoltarea cognitivă este, în esență, un proces social şi, implicit, cultural. Funcțiile cognitive se dezvoltă odată cu experiențele sociale parcurse şi rezultă din angajarea copilului în activități şi interacțiuni verbale cu ceilalți (adulți, alți copii mai competenți, computer). Teoriile social-cognitive supun atenției două concepte de bază cu impact asupra dezvoltării curriculare:

a. **Interiorizarea** – transferul activ şi progresiv al activităților exterioare (interpsihologice) în plan psihologic intern (intrapsihologic). Reorganizarea activă şi restructurarea

b. **Zona proximei dezvoltări** – intervalul dintre nivelul actual al dezvoltării copilului (exprimat prin performanța individuală) şi nivelul potențial al acestuia (exprimat prin performanța dovedită în rezolvarea unor sarcini sub îndrumarea sau în colaborare cu o persoană mai competentă). Interacțiunile (cadru didactic – copil, copil – copil) care au loc în limitele acestei zone cresc nivelul performanţelor actuale ale copiilor – profitul cognitiv. O învățare este eficientă dacă se situează cu un pas în fața dezvoltării actuale a copilului.

***Implicaţii educaţionale***

- Instruirea trebuie orientată spre nivelul zonei proximei dezvoltări. În proiectarea sarcinilor de lucru, cadrele didactice trebuie să planifice activități care depăşesc nu doar posibilitățile de muncă individuală ale elevilor, ci şi capacitatea de învățare în grup. Rolul proiectării de activități în zona proximei dezvoltări este de a stimula performanțe ce nu pot fi obținute de către elevi în mod independent. Dificultatea sarcinilor de realizat trebuie să se situeze între anumite limite de complexitate. Sarcina trebuie să fie suficient de dificilă pentru a nu putea fi realizată fără ajutor, dar totodată şi suficient de simplă pentru a nu fi imposibil de realizat, cu ajutor, de către copil (Wertsch, 1985).
- Organizarea cât mai multor activități de grup;
- Creşterea ponderii activităților de **învăţare prin cooperare** (în grupuri de copii cu abilități cognitive de niveluri diferite);
- Sporirea ponderii activităților de **învăţare reciprocă** (Palinscar şi Brown, 1984);
- Delegarea progresivă a responsabilității elevilor dinspre profesor spre elevi;
- Tehnica eşafodajului – este o tehnică cunoscută de delegare progresivă a responsabilității; există programe de antrenament bazate pe delegarea progresivă a responsabilității – Wertsch (1985); Collins şi Smith (1992).

## B) Diversitate în populaţia şcolară

Elevii sunt diferiți sub aspectul nivelului de pregătire, al comportamentelor, al atitudinilor şi al valorilor. În multe contexte, aceste diferențe au un impact semnificativ asupra dezvoltării cognitive şi personale (emoționale, motivaționale, comportamentale) a elevului, precum şi a tipurilor de relații pe care le dezvoltă cu clasa şi cu cadrele didactice. Domenii de diversitate în populația şcolară sunt: stilurile de învățare, inteligența, creativitatea.

### i. Stilurile de învăţare

*Stilul cognitiv* se referă la modalitățile preferate de receptare, prelucrare, internalizare şi stocare pe care le utilizează o persoană în scopul reactualizării şi exploatării informațiilor (Riding şi Rayner, 1998). Stilul de învățare vizează modalitatea preferată de răspuns dezvoltată de elev la contextele şi sarcinile de învățare, mai exact modul preferat de a învăța (Jonassen şi Grabowski, 1993).

***Implicaţii educaţionale***

- Adaptarea unor strategii didactice variate care să răspundă şi să promoveze dezvoltarea unor stiluri de învățare variate la elevi.

- Elaborarea suporturilor curriculare (manuale, caiete de lucru, fişe) astfel încât să cuprindă un spectru cât mai larg de activități şi sarcini de lucru, din care elevii să le poată alege pe cele mai potrivite pentru stilul propriu de învățare.
- Tipul de prezentare a informațiilor trebuie să fie cât mai variat.

**ii. Inteligenţa**

Există două direcții majore de conceptualizare a inteligenței (Mih, 2010).

a) În *accepţiunea clasică*, inteligenţa este o facultate mentală de sine stătătoare, determinată în principal, de factori ereditari; este nemodificabilă în timp, în pofida instruirii şi antrenamentului. În practica şcolară s-a pus accentul pe dezvoltarea abilităților verbale şi logico-matematice ale elevilor, ignorându-se dezvoltarea altor tipuri de abilități.

b) În *accepţiunea contemporană* asupra inteligenței, cercetătorii (Gardner, 1982, 2003; Sternberg, 1985; Sternberg şi Williams, 2004) pun accentul pe înțelegerea proceselor care stau la baza comportamentului inteligent. Potrivit acestei abordări, performanța inteligentă poate fi îmbunătățită semnificativ prin educație şi antrenament (este modificabilă). Inteligența are o componentă genetică, dar este semnificativ determinată de mediul cultural şi, mai cu seamă, de domeniul de cunoştințe specifice de care dispune o persoană la un moment dat. Prin urmare, inteligența este educabilă.

Una din teoriile care susțin acest principiu şi care s-a bucurat de o largă recunoaştere în domeniul educațional este teoria inteligențelor multiple elaborată de Gardner (1983, 2003). Conform acestei teorii, constructul inteligență este constituit din mai multe tipuri de inteligențe distincte: lingvistică, logico-matematică, spațială, muzicală, corporal-kinestezică, interpersonală, intrapersonală, naturalistă, existențială şi spirituală. Toate aceste tipuri de inteligență trebuie antrenate în cadrul programelor şcolare.

***Implicaţii educaţionale ale teoriilor contemporane asupra inteligenţei***

- utilizarea unor modalități variate de prezentare a conceptelor şi explicațiilor specifice diferitelor discipline şcolare, astfel încât acestea să permită dezvoltarea cât mai multor tipuri de inteligență;
- includerea în activitățile şcolare a unor probleme reale care sunt importante din punctul de vedere al culturii elevilor şi al mediului lor de proveniență;
- dezvoltarea abilităților cognitive şi metacognitive ale elevilor, de rezolvare a problemelor din diferite domenii;
- învățarea explicită de către elevi unor strategii de învățare (cum să-şi reactualizeze cunoştințele, cum să gândească, cum să se automotiveze, cum să-şi autoregleze învățarea). Strategiile de învățare sunt procese mentale şi tactici utilizate de elevi pentru a facilita învățarea. Ele includ strategii cognitive (de exemplu, de memorare a unui material) şi strategii metacognitive. Scopul principal vizat prin predarea strategiilor de învățare este de a dezvolta abilități de învățare autoreglată la elevi (diagnosticare corectă a unei situații de învățare, selecție adecvată a strategiei de soluționare a sarcinii de învățare, menținerea motivației până la finalizarea sarcinii).

**iii. Creativitatea, factori facilitatori/inhibitori ai creativității în şcoală**

În prezent, creativitatea este considerată o caracteristică general-umană, fiecare persoană având însuşiri care, stimulate de contexte socio-culturale favorabile, îi permit obținerea de performanțe creative (la diferite niveluri de realizare). Cadrele didactice au o poziție cheie în

stimularea/inhibarea comportamentului creativ al elevilor. Prin urmare, abilitarea lor cu *strategii de facilitare* a creativității elevilor este absolut necesară. De asemenea, există o serie de factori inhibitori ai creativității care țin şi de sistemul de învățământ (Stoica, 1983), precum *supraîncărcarea şcolară*, *manualele dense şi organizate deductiv*, *frecvenţa crescută a evaluărilor şi focalizarea lor pe reproducere,* a căror influență trebuie drastic limitată.

**iv. Stereotipiile de gen**

În practica şcolară există numeroase stereotipii de gen, care pot avea consecințe neplăcute pentru dezvoltarea copiilor de ambele genuri (Weaver şi Hightower, 2003). Stereotipiile de gen pot fi reduse prin diferite modalități. Una dintre acestea se referă la evitarea includerii unor conținuturi care promovează stereotipii de gen atunci când se dezvoltă suporturile curriculare.

## C) Paradigme ale învăţării

### i. Paradigma cognitivă

✓ ***Conceptualizarea învăţării şi predării***

*Învăţarea* este un proces intern de prelucrare a informațiilor, adică de transformare şi de construire a sensului propriu al conținuturilor studiate. Elevii sunt participanți activi la procesul de *predare - învăţare;* ei diferențiază între aspectele relevante şi cele irelevante ale conținuturilor studiate, generează întrebări şi caută răspunsuri, caută dovezi pentru a susține validitatea unor declarații etc.

✓ ***Aspecte pe care le aduce în plus în înţelegerea şi optimizarea învăţării comparativ cu celelalte paradigme***

- pune accent prioritar pe mecanismele mentale, cognitive implicate în achiziția de cunoştințe - mecanisme atenționale, mnezice, inhibitorii etc.
- acordă o atenție deosebită strategiilor de procesare de adâncime a conținuturilor studiate (cum elevii asociază, interpretează, deduc consecințe aplicative etc.).
- identifică strategiile metacognitive de planificare, automonitorizare şi evaluare utilizate de elevi pe parcursul învățării.

### ii. Paradigma social cognitivă

✓ ***Conceptualizarea învăţării şi predării.*** Şcoala social-cognitivă accentuează rolul factorilor cognitivi şi sociali în învățare. Învățarea unor comportamente se realizează prin modelare şi imitare. Sunt învățate comportamentele persoanelor reprezentative – modele, din mediul social al celui care învață. Elevul nu este un observator pasiv al modelelor, ci participă activ la achiziția comportamentelor prin implicarea proceselor cognitive (modul de reprezentare a modelului, evaluarea acestuia, convingerile despre modele).

✓ ***Principii şi implicaţii/aplicaţii educaţionale***

– Elevii învață observând şi imitând acțiunile profesorului care sunt urmate de întăriri, urmând să internalizeze acele acțiuni. Entuziasmul, răbdarea, sentimentul de satisfacție al lucrului bine făcut manifestate de profesor sunt observate şi modelate de elevi.

– Abilitățile de selectare, discriminare a modelelor trebuie dezvoltate la elevi. Elevii dispun de abilitatea de a utiliza feed-back-ul obținut ca urmare a prestațiilor anterioare pentru calibrarea acțiunilor ulterioare, realizându-se astfel autoreglarea comportamentului.

– Modelul cogniției sociale stă la baza modelului învățării autoreglate.

**iii. Paradigma constructivistă**

✓ ***Conceptualizarea învăţării şi predării.*** Învățarea este un proces de interiorizare de către elevi a mediului înconjurător. Ca rezultat al acestei interiorizări, ei vor genera cunoştinţe proprii despre mediu. Învăţarea înseamnă construirea, deconstruirea şi reconstruirea de către elev a propriei înțelegeri şi cunoaşteri asupra lumii. Elevul descoperă noi informații, iar baza de cunoştinţe este reconsiderată şi restructurată continuu atunci când aceasta îşi dovedeşte limitele.

✓ ***Aspecte pe care le aduce în plus în înţelegerea şi optimizarea învăţării comparativ cu celelalte paradigme***

Funcționarea cognitivă individuală este produsul interacțiunilor sociale.

Interacțiunile sociale reprezintă un factor decisiv al co-construcției cunoştinţelor.

**iv. Paradigma umanistă**

✓ ***Conceptualizarea învăţării şi predării.*** Pune în centrul învățării motivele şi nevoile personale ale celui care învaţă - personalizarea învățării. Promovează un mediu de învățare caracterizat prin încredere, respect reciproc cadru didactic – elevi, lipsit de constrângeri, în care elevii sunt liberi să-şi testeze propriile idei şi să devină indivizi creativi. Elevii îşi dezvoltă şi ating potențialul atunci când sunt acceptați necondiționat şi învaţă într-un mediu netraumatizant.

## 6.2.2. Principii psihologice ale învăţării centrate pe elev

Pornind de la rezultatele şi concluziile acestor perspective diferite şi complementare de analiză a mecanismelor învățării au fost elaborate *Principiile psihologice ale centrării pe elev* (APA, 1997). Aceste principii au un caracter integrativ şi au fost dezvoltate pe baza considerării factorilor cu impact decisiv în învățare: factori cognitivi şi metacognitivi, factori motivaționali şi afectivi, factori sociali şi de dezvoltare, precum şi a unor aspecte ce țin de diferențele individuale în învățare. Ele oferă un cadru comprehensibil de implementare şi dezvoltare a strategiilor de reconfigurare a sistemelor educaționale şi, totodată ghidează măsurile de optimizare a practicilor educaționale din perspectiva focalizării pe învățare şi pe elev. Aceste principii accentuează natura activă şi reflexivă a procesului de învățare şi a celui care învaţă.

***Factori cognitivi şi metacognitivi care influenţează învăţarea şcolară***

1. *Natura procesului de învăţare* – învăţarea şcolară este un proces intenționat de construcție a cunoştinţelor, orientat spre atingerea unor scopuri bine stabilite. Elevii au capacitatea de autoreglare a propriei învățări şi pot să-şi asume responsabilitatea de a contribui la propria învățare.

2. *Scopurile procesului de învăţare* – elevul, ghidat şi sprijinit de profesor, poate stabili scopuri de învățare relevante care să fie consonante cu aspirațiile şi interesele sale personale şi educaționale. Stabilirea unor scopuri cu semnificație personală în învățare permite construirea unor reprezentări coerente a cunoştinţelor şi acumularea de strategii eficiente pentru continuarea învățării pe tot parcursul vieții.

3. *Construcţia cunoştinţelor* – elevul poate construi configurații informaționale cu sens prin conectarea (adăugarea, modificarea, reorganizarea) informațiilor noi cu experiența şi cunoştinţele anterioare ale elevului. Atâta timp cât noile informații nu sunt integrate şi relaționate cu cunoştinţele şi înțelegerea anterioară a elevului, ele rămân izolate şi nefuncționale. Cadrele didactice pot utiliza diverse strategii pentru a sprijini elevii în achiziționarea şi integrarea cunoştinţelor.

4. *Gândirea strategică* – elevul poate utiliza şi elabora un repertoriu de strategii de gândire şi de raționare (numite şi strategii de învățare) pentru a realiza scopuri de învățare complexe. În scopul îmbunătățirii rezultatelor învățării, cadrele didactice pot sprijini elevii în dezvoltarea, aplicarea şi evaluarea acestor strategii de învățare.

5. *Strategiile metacognitive* – strategiile metacognitive de selectare şi monitorizare a operațiilor mentale facilitează gândirea critică şi creativă. Elevii de succes dispun, alături de strategii cognitive de organizare a conținuturilor învățării, şi de strategii metacognitive. Strategiile metacognitive le permit să reflecteze asupra modului în care gândesc şi învață, să-şi stabilească scopuri realiste în învățare bazate pe o evaluare acurată a propriului potențial, să selecteze strategiile adecvate de învățare şi să-şi monitorizeze propriul progres. Cadrele didactice pot face apel la diferite strategii didactice pentru a facilita dezvoltarea abilităților metacognitive ale elevilor în scopul optimizării învățării acestora şi asumării de către aceştia a responsabilității pentru propria învățare.

6. *Contextul învățării* – învățarea este influențată de factori de mediu precum cultura, tehnologia şi practicile instrucționale. Cultura sau grupul din care provine elevul afectează motivația, atitudinea față de învățare şi modul de gândire al elevului. Practicile instrucționale şi tehnologiile utilizate trebuie adaptate la nivelul cunoştințelor anterioare ale elevului, al abilităților lor cognitive şi la strategiile de gândire şi învățare de care acesta dispune.

***Factori afectivi şi motivaţionali care influenţează învăţarea şcolară***

7. *Influenţele motivaţionale şi emoţionale* – motivația influențează volumul şi tipul de informație selectată pentru a fi învățată; la rândul ei, motivația este influențată de stările emoționale, credințele, interesele şi automatismele gândirii. Stările afective ale individului pot avea atât un efect facilitator asupra învățării (emoțiile pozitive – de exemplu curiozitatea) cât şi unul inhibitor (emoțiile negative, de exemplu anxietatea, nesiguranța).

8. *Motivaţia intrinsecă a procesului de învăţare* – curiozitatea, gândirea flexibilă şi creativitatea sunt indicatori majori ai motivației interne pentru învățare. Cadrele didactice pot stimula motivația intrinsecă a elevilor prin implicarea lor în sarcini caracterizate prin: un nivel optim de noutate şi dificultate; relevanță pentru interesele personale ale elevului; deschidere pentru decizii personale şi control din partea elevului.

9. *Efectele motivaţiei asupra efortului* – un alt indicator major al motivației pentru învățare este efortul depus de elev. Acumularea de cunoştințe şi abilități complexe este dependentă de investiția de efort şi energie a elevului, precum şi de persistența în timp a acestora. Strategiile utilizate de cadrele didactice pentru susținerea şi menținerea elevilor în sarcină cuprind construirea unor activități de învățare semnificative care stimulează la elevi emoțiile pozitive şi motivația pentru învățare; utilizarea unor metode care sporesc percepția elevilor asupra sarcinilor date ca fiind interesante şi relevante personal.

***Factori sociali şi de dezvoltare***

10. *Influenţele dezvoltării asupra învăţării* – învățarea este mai eficientă dacă profesorul ia în considerare în predare, elementele de diferențiere ale elevilor de ordin fizic, intelectual, emoțional şi social. Dezvoltarea cognitivă, emoțională şi socială a elevului şi modul în care interpretează experiențele sale de viață sunt afectate de şcolarizarea anterioară, factori familiali, culturali şi comunitari. Conştientizarea şi înțelegerea diferențelor de dezvoltare existente între elevi facilitează crearea unor contexte optime de învățare în şcoală.

11. *Influenţele sociale asupra învăţării* – învăţarea este influenţată de interacţiunile sociale, de relaţiile interpersonale şi de comunicarea cu ceilalţi. Promovarea unor contexte de învăţare interactive şi colaborative, în care elevul să se simtă în siguranţă sunt condiţii esenţiale pentru ca elevii să-ţi exprime ideile, să participe activ în procesul de învăţare, să creeze comunităţi de învăţare.

***Diferenţe individuale în învăţare***

12. *Diferenţele individuale în învăţare* – elevii prezintă stiluri diferite de învăţare şi abilităţi diferite datorate experienţele lor anterioare şi eredităţii. Cadrele didactice trebuie să sprijine elevii în descoperirea şi optimizarea stilurilor lor de învăţare. De asemenea, ele trebuie să-şi diversifice metodele şi materialele de lucru pentru a veni în întâmpinarea caracteristicilor diferite ale elevilor.

13. *Învăţarea şi diversitatea* – învăţarea este eficientă dacă sunt luate în calcul diferenţele lingvistice, culturale şi sociale dintre elevi.

14. *Evaluarea* – stabilirea de standarde suficient de ridicate şi provocatoare, evaluarea elevului şi progresului său în învăţare (diagnostic, proces, rezultat) sunt părţi integrante ale procesului de învăţare. Autoevaluarea propriului progres în învăţare îi permite, de asemenea elevului să-ţi dezvolte abilităţile de automonitorizare şi autoapreciere, stimulează motivaţia şi învăţarea autodirijată.

## 6.2.3. Centrarea pe elev şi implicaţii curriculare

Perspectiva curriculară centrată pe elev atrage după sine modificări majore la fiecare din cele trei niveluri curriculare invocate: proiectare, implementare şi evaluare.

### A. Proiectarea curriculumului

***Caracteristicile proiectării curriculare***

Perspectiva curriculară centrată pe elev determină regândirea programelor şcolare şi elaborarea de manuale şcolare alternative, pe baza unei proiectări curriculare, caracterizată prin următoarele elemente:

- focalizarea pe achiziţiile finale ale învăţării: realizează trecerea de la programele „analitice" (concepute ca simple inventare de conţinuturi, cărora le era repartizat un anumit număr de ore, fără precizarea clară a finalităţilor educaţionale), la **programe şcolare** caracterizate prin <u>centrarea</u> demersurilor instructiv-educative <u>pe competenţe</u> şi prin corelarea sistemică judicioasă dintre obiective, conţinuturi, timp, activităţi de învăţare şi evaluare etc.;
- accentuarea dimensiunii acţionale în formarea şi dezvoltarea personalităţii elevilor: stimulează demersurile didactice active şi interactive, care să crească eficienţa învăţării şcolare prin stimularea participării elevilor la activităţile educaţionale, a cooperării lor cu cadrul didactic şi cu colegii şi prin situarea lor în centrul actului instructiv-educativ;
- definirea clară a ofertei şcolii în raport cu interesele şi aptitudinile elevului, precum şi cu aşteptările societăţii: participarea elevului la construcţia şi evaluarea curriculumului şcolar.

***Modele de proiectare a curriculumului şcolar consonante cu paradigma centrării pe elev:***

- **curriculum bazat pe structuri interdisciplinare** proiectate în sens intradisciplinar, interdisciplinar, pluridisciplinar şi transdisciplinar – răspunde cerințelor **formulate** de psihologia învățării şi de epistemologia modernă şi postmodernă, valorificând domeniile cunoaşterii (limba şi literatura, ştiințe ale naturii, ştiințe sociale, arte plastice), teme mari ale actualității (omul, natura, democrația, tehnologia), inovațiile pedagogice avansate în elaborarea conținuturilor instruirii (arii curriculare, programe integrate, manuale alternative);
- **curriculum bazat pe competenţe** proiectate la nivelul tuturor disciplinelor, în planul general şi special, cu deschideri spre problematica integrării socio-profesionale, pe termen mediu şi lung. Specialiştii consideră că un curriculum centrat pe competențe poate răspunde mai bine cerințelor actuale ale vieții sociale şi profesionale, ale pieței muncii, *prin centrarea demersurilor didactice pe achizițiile concrete şi integrate ale elevului*. O programă centrată pe competențe reflectă achizițiile cercetărilor psihologiei cognitive conform cărora, grație deținerii competențelor, individul poate realiza, în mod exemplar, transferul şi mobilizarea cunoştințelor şi a abilităților în contexte şi situații noi şi dinamice.
- **curriculum bazat pe învăţarea deplină** urmăreşte valorificarea eficientă şi efectivă a timpului necesar pentru instruire/învățare, asigurând creşterea procesului de reuşită şcolară (90%-95% dintre elevii unei clase) printr-o manieră de proiectare a conținuturilor care respectă ritmul individual de muncă al **elevului**, în şcoală şi în afara şcolii;
- **curriculum bazat pe activitatea elevului** proiectează conținuturile şi metodologiile instruirii în funcție de experiența psihosocială a elevului realizată în plan didactic, în şcoală dar şi în afara şcolii, valorificând motivațiile sale reale, imediate şi de perspectivă, „trăirile reale" care oferă durabilitate învățării;
- **curriculum bazat pe corelaţia educator – educat** (numit şi **curriculum umanist**) valorifică resursele **psihosociale** ale dialogului pedagogic, ale comunicării pedagogice eficiente în măsura în care profesorul devine un factor care mediază şi facilitează reuşita şcolară (prin mijloace de individualizare a instruirii, de responsabilizare şi motivare optimă a elevului, de focalizare a activității pe resursele pozitive ale elevului, de stimulare a competenței în sine – pentru dezvoltarea personală).

*Opţiunea pentru un curriculum centrat pe elev (în sensul său plenar, care să integreze într-un concept comprehensiv toate aceste modele), are în vedere accentuarea dimensiunii acţionale în formarea personalității elevilor şi focalizarea pe achiziţii finale integrate ale învăţării.*

## B. Implementarea curriculumului

Din perspectiva centrării pe elev, monitorizarea implementării curriculumului şcolar înseamnă urmărirea sistematică şi continuă a modului în care sistemul se comportă în raport cu modificările propuse, cu accent pe monitorizarea *formativă,* axată pe elevi. Spre exemplu, administrarea periodică a testelor criteriale care se referă la/vizează esența unui program de studii permite identificarea problemelor, a dificultăților în derularea acestuia.

La nivel microstructural, din perspectiva centrării pe elev, în implementarea curriculumului se recomandă operarea cu modelul *centrat pe învăţarea activă şi interactivă*; strategiile de instruire urmărind provocarea şi susținerea învățării active în cadrul căreia elevul acționează asupra informației pentru a o transforma într-una nouă, personală, proprie. Folosind aceste strategii, cadrul didactic îl determină pe elev să devină răspunzător şi participant în procesul construirii sensurilor informaționale, prin rezolvări de probleme, prin explorări şi cercetări sau aplicând ceea ce a dobândit în contexte noi, diferite.

## C. Evaluarea curriculumului

Din perspectiva centrării pe elev, evaluarea unui curriculum presupune determinarea măsurii în care obiectivele propuse sau asumate inițial au fost realizate. Se impune, de asemenea, şi stabilirea gradului de adecvare a curriculumului la cerințele şi aşteptările elevilor. Formarea capacităților de evaluare şi autoevaluare la elevi reprezintă un criteriu important al evaluării calității curriculumului.

**Principii/Indicatori ai curriculumului centrat pe elev:**

- să propună contexte instrucționale în care învățarea elevilor să fie *activă* (elevul este implicat în rezolvarea de sarcini şi probleme reale)*, contextuală* (cunoştinţele noi se construiesc pornind de la baza existentă de cunoştințe a elevului)*, socială* (promovează cooperarea şi colaborarea între elevi) *şi responsabilă* (elevul are posibilitatea de a alege şi este responsabil pentru propria lui învățare);
- să vizeze structurarea *situaţiilor de învăţare* efectivă în care vor fi angrenați elevii, acțiune ce reclamă cu necesitate prefigurarea *experienţelor de învăţare* pe care le vor parcurge aceştia. Sursa de elaborare a experienței de învățare nu o mai constituie doar structurile cunoaşterii/culturii, ci şi trebuințele, interesele, aspirațiile celor care sunt beneficiarii educației, iar în organizarea învățării contează nu numai ce se învață, ci şi cum, respectiv în ce moduri se învață;
- se impune să susțină centrarea prioritară pe procesele mentale, pe dezvoltarea capacităților şi a competențelor cognitive ale elevilor şi mai puțin pe rezultatele învățării (derivate din simpla receptare a conținuturilor). O modalitate de realizare a acestui deziderat constă în crearea unor situații de învățare care să implice participarea directă a elevului la rezolvarea problemelor/situațiilor în contexte reale sau simulate;
- să susțină elevii în dezvoltarea capacităților de tip metacognitiv (de exemplu capacitatea de a învăța să înveți), aceste capacități fiind esențiale pentru optimizarea comportamentului inteligent al elevilor;
- să vizeze dezvoltarea de competențe transversale la elevi, precum rezolvarea de probleme, strategiile de învățare, deprinderile interpersonale şi sociale, deprinderile de comunicare, deprinderile de utilizare eficientă a resurselor, competențe care devin centrale pentru dezvoltarea pe termen lung a elevilor şi integrarea lor profesională cât mai eficientă;
- să se adapteze nivelurilor de dezvoltare cognitivă ale elevilor, precum şi particularităților individuale ale acestora;
- să propună utilizarea unor conținuturi şi activități cât mai variate pentru dezvoltarea întregului potențial intelectual de care dispune fiecare elev.

## 6.3. CALITATEA – REFERENŢIALUL VALORIC AL CURRICULUMULUI

### 6.3.1. Delimitări conceptuale

Prin **calitatea curriculumului şcolar** se înţelege ansamblul de caracteristici prin care curriculumul şcolar satisface aşteptările **beneficiarilor şi standardele de calitate.**

**Beneficiarii** direcţi ai curriculumului şcolar din învăţământul preuniversitar sunt copiii, elevii şi persoanele adulte care participă la programe educaţionale oferite de învăţământul preuniversitar, iar beneficiari indirecţi sunt părinţii elevilor, angajatorii, angajaţii, învăţământul superior, societatea în ansamblu.

Toate ţările UE şi acelea din afara ei sunt interesate de asigurarea şi creşterea calităţii curriculumului. Direcţiile de intervenţie şi standardele relevante se înscriu într-un spectru larg vizând elementele structurale ale curriculumului – obiective, conţinuturi, strategii etc., aspectele procesuale – proiectare, implementare şi evaluare, şi produsele efective – planuri, programe, manuale, auxiliare curriculare. Totuşi, conceptul de standard curricular vizează cu prioritate şi, de regulă, finalităţile şi conţinuturile educaţiei. În contextul acestui Cadru de referinţă, standardele curriculare se referă la trei aspecte: natura competenţelor, registrul competenţelor şi nivelul aşteptat de realizare al acestora, exprimat în indicatori de performanţă.

Standardele curriculare se distribuie pe niveluri de şcolaritate (profiluri de formare) şi tipuri de discipline. Ar fi de dorit ca indicatorii de performanţă să deceleze mai multe paliere ale calităţii competenţei.

Compatibilizarea cu standardele europene curriculare rămâne o exigenţă continuă, provocatoare şi pretinde cercetări ştiinţifice care să valideze nivelurile de performanţă.

### 6.3.2. Standarde şi indicatori naţionali privind calitatea curriculumului şcolar

Aşteptările faţă de o şcoală performantă presupune raportarea nu la standarde minimale, ci la standardele de referinţă sau de calitate care definesc nivelul optimal de realizare a unei activităţi.

În România, două instituţii specializate ARACIP, pentru învăţământul preuniversitar, şi ARACIS, pentru învăţământul superior, asigură concepţii unitare şi coerente şi, de asemenea, instrumentele adecvate pentru măsurarea şi evaluarea calităţii programelor de formare educaţionale/profesionale.

Matricea de analiză şi evaluare cu care operează ARACIP, similară ARACIS, vizează trei mari domenii – capacitatea instituţională, eficienţă educaţională şi managementul calităţii, subdomenii, criterii, indicatori de performanţă şi descriptori de calitate.

Pentru exemplificare vom decupa din documentul „Standardele de referinţă şi indicatorii de performanţă pentru evaluarea şi asigurarea calităţii în învăţământul preuniversitar” o secvenţă referitoare la „curriculum” pentru a analiza măsura în care standardele naţionale privind calitatea curriculumului şcolar susţin noua concepţie şi structură a Cadrului de referinţă pe care îl propunem.

Secvența „Curriculum” figurează ca subdomeniu în cadrul domeniului „Eficacitate educațională”, la criteriul „Conținutul programelor de studiu” şi se exprimă prin 2 indicatori de performanță şi 12 descriptori de calitate.

Întrucât ne interesează şi consecințele programelor curriculare, considerăm relevant şi subdomeniul „Performanțele şcolare şi extraşcolare”, cu 2 indicatori de performanță şi 11 descriptori de calitate.

Tabelul următor prezintă curriculumul şi performanțele şcolare în relație cu parametrii menționați: indicatorii de performanță şi descriptorii de calitate.

*Tabelul 4*

**Standarde de referință(calitate) pentru curriculumul şi performanțele şcolare**

| **Criteriul „Conținutul programelor de studiu”, subdomeniul: 2. Curriculum** | |
|---|---|
| **Indicatori de performanță** | **Descriptori de calitate** |
| **2.1. Proiectarea curriculumului** | Proiectarea curriculumului la decizia şcolii şi a curriculumului în dezvoltarea locală se realizează pornind de la nevoile identificate şi de la politicile naționale, județene şi locale. |
| | Proiectarea curriculară ia în considerarea achizițiile anterioare de învățare ale educabililor. |
| | Proiectarea curriculară asigură dezvoltarea laturii aplicative, practice, a competențelor dezvoltate. |
| | Manualele şi celelalte auxiliare curriculare sunt selectate şi utilizate în funcție de specificul unității şcolare şi de achizițiile anterioare de învățare ale educabililor. |
| | Activitățile de predare, învățare şi evaluare sunt proiectate în echipă la nivelul catedrelor, al ariilor curriculare şi/sau între ariile curriculare. |
| | Beneficiarii relevați pentru unitatea şcolară sunt implicați în proiectarea activităților de predare, învățare, evaluare. |
| **2.2.Realizarea curriculumului** | Cadrele didactice aplică sistematic metodologii didactice centrate pe educabili şi pe grupul de educabili. |
| | Cadrele didactice utilizează achizițiile anterioare ale educabililor în activitățile curriculare şi extracurriculare. |
| | Cadrele didactice dezvoltă capacitatea educabililor de a învăța din experiență şi din practică. |
| | Cadrele didactice răspund la cererile educabililor sau ale părinților privind acordarea de sprijin individual în învățare. |
| | Elementele specifice ale minorităților etnice, religioase sau de altă natură existente în unitatea şcolară sunt utilizate în activitățile de predare, învățare şi evaluare. |
| | Auxiliarele curriculare şi mijloacele de învățământ existente sunt utilizate sistematic în procesul de învățământ. |
| | Furnizorul de educație respectă recomandările de igienă privind echilibrul între activitatea şcolară a educabilului şi celelalte tipuri de activități specifice vârstei. |
| | Furnizorul de educație realizează un învățământ incluziv prin mixarea sistematică a colectivelor de educabili. |
| | Furnizorul de educație asigură respectarea drepturilor şi îndatoririlor cadrelor didactice şi ale educabililor în cadrul proceselor de predare, învățare şi evaluare. |

| Criteriul „Rezultatele învățării”, Subdomeniul 1: Performanțele şcolare | |
|---|---|
| **1.1. Evaluarea rezultatelor şcolare** | Fiecare cadru didactic poate descrie pentru fiecare grupă/clasă şi educabil punctele tari şi cele slabe privind realizarea obiectivelor curriculare. |
| | Cadrele didactice folosesc cu precădere stimulentele pozitive (lauda, încurajarea). |
| | Autoevaluarea şi interevaluarea educabililor sunt folosite sistematic în activitățile de învățare. |
| | Evaluările sumative sunt valide şi fidele. |
| | Educabilii şi, după caz, părinții acestora, cunosc planificarea activităților de evaluare şi metodologia utilizată. |
| | Rezultatele şcolare, inclusiv evaluările pe parcurs, sunt înregistrate şi comunicate educabililor şi, după caz, părinților. |
| | Produsele activității educabililor sunt expuse în sălile de clasă şi în celelalte spații ale şcolii. |
| | Furnizorul de educație demonstrează progres, în ultimii 3 ani de la ultima evaluare externă, privind continuarea studiilor sau, după caz, încadrarea în muncă a absolvenților. |
| | Furnizorul de educație demonstrează progres, în ultimii 3 ani de la ultima evaluare externă, raportat la Sistemul Național de Indicatori privind Educația (SNIE), privind rezultatele şcolare corespunzătoare tipului de unitate şcolară şi categoriei de risc. |
| **Criteriul „Rezultatele învățării”, Subdomeniul 2: Performanțele extraşcolare** | |
| **2.1. Evaluarea rezultatelor la activitățile extracurriculare** | Participarea cadrelor didactice, a educabililor, a părinților şi a altor membri ai comunității la activitățile extracurriculare a crescut numeric şi procentual. |
| | Furnizorul de educație evidențiază contribuția directă şi efectivă a fiecărei activități extracurriculare la realizarea scopurilor şi obiectivelor stabilite prin politicile educaționale şi documentele programatice de la nivel național, județean sau local. |

- Se observă caracterul variat şi numeros al descriptorilor de calitate cu care se operează la nivel național, ceea ce demonstrează caracterul complex, multidimensional şi subtil al evaluării curriculumului.
- Itemii nu au caracter compensatoriu, fiecare item nu poate fi înlocuit cu altul şi de aici nevoia completitudinii evaluării curriculumului, necesitatea utilizării în integralitatea lor.
- Este remarcabil să observăm faptul că doi dintre pilonii construcției curriculare propuse – *centrarea pe elev* şi *centrarea pe competenţe* – figurează în documentul oficial ca descriptori de calitate.
- Descriptorii de calitate privind evaluarea rezultatelor şcolare permit aprecierea dezvoltării programelor curriculare, evoluțiilor şi impactului pe care programele curriculare îl au asupra elevilor, cadrelor didactice şi capacității instituționale a şcolii.

Calitatea curriculumului, în mod necesar, trebuie corelată cu calitatea educației. Din cei 16 indicatori de calitate ai educației stabiliți de Comisia Europeană, cel puțin 10 sunt corelați direct cu aria curriculumului (*European Report on the Quality of School Education: 16 Indicators*, 2008).

* * *

- Am putea aprecia că cei doi piloni – centrarea pe elev şi centrarea pe competenţe – nu sunt numai indicatori calitativi, ci şi resurse, pârghii esențiale în realizarea altor indicatori de nivel.

- Nu există niciun dubiu, ***competenţa*** reprezintă forma superioară a exprimării rezultatelor învățării, iar ***centrarea pe elev*** susține dezvoltarea competențelor elevilor.

Formarea competenței presupune un alt tip de învățare, de natură cognitiv-constructivistă. Învățarea prin receptare şi exercițiu repetitiv nu mai sunt suficiente. Este nevoie de participarea activă a elevului în construcția şi valorificarea competenței; el selecționează, combină şi aplică diferite cunoştințe, abilități, atitudini etc. în vederea realizării unor sarcini autentice şi în contexte diferite. În mod evident, competența este solidară cu centrarea pe elev.

- Curriculumul la decizia şcolii, cu o pondere care creşte în conformitate cu noua Lege a educației naționale, incumbă o mai mare autonomie a cadrelor didactice şi a elevilor în proiectarea învățării; în acelaşi timp, şi un grad mai mare de responsabilitate.
- Dezvoltarea, în continuare, a disciplinelor opționale este de dorit să se realizeze nu numai în baza unui algoritm predeterminat, ci şi cu imaginație profesională. Ar trebui să se întemeieze pe o analiză mai riguroasă de resurse şi de nevoi şi să atingă, în mod corespunzător, standardele de referință (calitate) menționate mai sus.
- Un criteriu semnificativ al calității curriculumului îl reprezintă asigurarea învățării pe tot parcursul vieții. Dacă centrarea pe elev este un mijloc de realizare a competențelor, competențele şi, în special, competența metacognitivă devin un mijloc esențial pentru educația permanentă.

În baza tuturor observațiilor de mai sus, putem presupune că dezvoltarea şi consolidarea concepției şi a instrumentelor aferente privind centrarea pe competențe şi centrarea pe elev va conduce la creşterea probabilității realizării programelor de formare la cote ridicate de performanță.

# Capitolul 7

# POLITICI ŞI STRATEGII ALE FINALITĂŢILOR EDUCAŢIONALE; VALORI ŞI COMPETENŢE

## 7.1. VALORI ŞI COMPETENŢE

Orice sistem de învățământ se corelează cu şi promovează o tabelă de valori. Lipsa de claritate a valorilor, confuzia lor sau insuficienta susținere generează fenomene de criză educațională.

De ce într-o țară Religia este obligatorie, iar în alta opțională sau facultativă; de ce astrologia nu este obiect de învățământ, dar astronomia este o disciplină eligibilă; de ce jocul de şah sau pregătirea pentru viața de familie sunt discipline obligatorii în unele sisteme de învățământ şi lipsesc în altele? Sunt probleme de opțiuni valorice, în relație cu filosofia socială, strategiile de dezvoltare şi tradițiile comunităților.

Doctrinele sau ideologiile curriculare se interesează nu de ceea ce este curriculumul, ci de ceea ce ar trebui să fie, interpretând diferit raporturile societate-şcoală-individ, caracteristicile şi ponderile funcțiilor sociale şi individuale ale educației. Studiul lor este important în măsura în care ne preocupă analiza comparativă a valorilor, tipurile de justificări, identificarea unor tendințe şi, bineînțeles, reconsiderarea tabelei de valori a educației naționale.

Cel puțin două aspecte sunt semnificative pentru evoluția universului valorilor educaționale în ultimele două decenii: a) caracterul dinamic al valorilor, transformărilor şi schimbări ale priorităților şi b) tendința împărtăşirii unor valori comune de o multitudine de țări.

Tabela de valori a educației care caracterizează o societate nu este statică; aceasta cunoaşte metamorfoze, revizuiri şi reorganizări interne. Timpul actual reflectă o astfel de evoluție. Pe de altă parte, este notabilă şi următoarea observație: dacă până în prima jumătate a secolului trecut reformele şcolare de obicei aveau un caracter singular, unic, reformele actuale se înscriu într-un alt curs; ele sunt ancorate în nevoile sistemului social în care funcționează şi, în acelaşi timp, sunt sensibile la caracteristicile şi problemele lumii contemporane, care solicită valori, competențe şi standarde educaționale comune, transnaționale.

Orientările valorice ale educației în prezent sunt tot mai corelate cu conceptul de competență sau cu alți termeni înrudiți (*skills*), dar care, în esență, exprimă substanța

competenței. Competența ar putea fi considerată instrumentul operațional al valorilor. Câteva exemple pot fi concludente:

– În *Memorandum-ul privind educaţia permanentă* al Comisiei Europene (Lisabona, 2000) sunt enunțate „noi competențe de bază, pentru toți”: capacități în domeniul tehnologiei informației, alfabetizare digitală; deprinderi şi abilități în domeniul limbilor străine; cultură tehnologică; abilități antreprenoriale; competențe sociale.

– Jaques Delors, într-un raport pentru UNESCO (2001) identifică patru piloni ai educației pentru secolul XXI: a învăța să ştii, a învăța să faci, a învăța să munceşti împreună cu alții, a învăța să fii.

– Într-un amplu şi serios studiu al OECD, Proiectul DeSeCo (*Definiţia – selecţia competenţelor*, 2002), sunt examinate trei categorii majore de competențe:

- Acțiunea autonomă şi reflexivă (interacțiunea cu mediul fizic şi social, adoptarea de decizii, elaborarea proiectelor individuale etc.);
- Utilizarea interactivă a instrumentelor şi mijloacelor (limbaj, modele de cunoaştere, instrumente tehnice etc.);
- Participarea şi funcționarea în grupurile sociale eterogene (dezvoltarea relațiilor interpersonale, sociale etc.).

Un loc special în cadrul analizelor efectuate se rezervă competențelor de învățare de ordin înalt, competențelor crosscurriculare: gândire critică, rezolvări de probleme, creativitate, comunicare eficientă, lucru în echipă etc.

Alte studii (apud L. Ciolan, 2008, pag. 153), sub titlul generic de *life skills*, nominalizează următoarele tipuri de competențe: învățarea pe tot parcursul vieții; gândire complexă şi critică; comunicare eficientă; colaborare în echipă; cetățenie responsabilă; angajabilitate.

– Un document cu un larg ecou în politicile educaționale europene este *„Competenţele cheie pentru tot parcursul vieţii. Un cadru european de referinţă”* (2006). Acesta defineşte opt domenii ale competențelor cheie prezentate anterior. Acestea ar trebui să guverneze curricula şcolii obligatorii şi să asigure bazele continuării studiilor în diferite forme instituționalizate şi non-formale. Cele mai multe state europene au recunoscut legitimitatea şi oportunitatea celor opt tipuri de competențe şi se află în faze diferite de implementare a acestora în practica şcolară: unele sunt într-o fază avansată, altele într-o etapă intermediară, iar altele în faza clarificării lor şi inițiativelor preliminare.

Documentele şi studiile menționate oferă repere axiologice şi practice pentru convergența finalităților diferitelor sisteme de învățământ. „Trunchiul comun” nu anulează identitatea națională a fiecărui sistem. Rațiunea sa este aceea de a compatibiliza şi asigura comunicarea şi cooperarea între diferitele sisteme europene de învățământ.

În România, conform noii LEN, finalitățile educației sunt:

1) redefinite şi nuanțate pentru întregul sistem de învățământ: a) împlinirea şi dezvoltarea personală, prin realizarea propriilor obiective în viață, conform intereselor şi aspirațiilor fiecăruia şi dorinței de a învăța pe tot parcursul vieții; b) integrarea socială şi participarea cetățenească activă în societate; c) ocuparea unui loc de muncă şi participarea la funcționarea şi dezvoltarea unei economii durabile; d) formarea unei concepții de viață, bazate pe valorile umaniste şi ştiințifice, pe cultura națională şi universală şi pe stimularea dialogului intercultural; e) educarea în spiritul demnității, toleranței şi respectării drepturilor şi libertăților fundamentale ale omului; f) cultivarea sensibilității față de problematica umană,

2) precizate diferenţiat în relaţie cu nivelurile de studiu:

- Curriculum naţional pentru clasele pregătitoare urmăreşte dezvoltarea fizică, socio-emoţională, cognitivă a limbajului şi comunicării, precum şi dezvoltarea capacităţilor şi a atitudinilor în învăţare, asigurând totodată punţile către dezvoltarea celor 8 competenţe-cheie, recomandate de UE şi acceptate în LEN;
- Curriculumul naţional pentru învăţământul primar şi gimnazial se axează pe 8 domenii de competenţe cheie ce determină profilul de formare a elevului (v. Capitolul 5, secţiunea Competenţă).
- Curriculum pentru învăţământul liceal este centrat pe dezvoltarea şi diversificarea competenţelor-cheie şi formarea competenţelor specifice în funcţie de filieră, profil, specializare sau calificare (*art. 68*).

Toate aceste prevederi ale Legii exprimă orientarea democratică, umanistă şi socială a învăţământului românesc.

## 7.2. COMPETENŢE GENERICE ŞI COMPETENŢE CHEIE

Cadrul de referinţă propune un model de competenţe generice care fundamentează unitar şi coerent construcţia curriculumului pe toate palierele învăţământului preuniversitar şi în raport cu toate documentele şcolare.

Studii efectuate în ţările europene vizând amplitudinea aplicaţiilor competenţelor generale, crosscurriculare au evidenţiat mai multe tipuri de abordări: 1) competenţe care acoperă întregul sistem educaţional de la educaţia timpurie până la învăţământul superior; 2) competenţe valabile pentru învăţământul preuniversitar; 3) competenţe centrate pe învăţământul obligatoriu; 4) competenţe focalizate pe un anumit nivel de şcolaritate şi 5) competenţe valabile atât pentru elevi cât şi pentru cadre didactice. Nu au fost identificate ţări care să ilustreze tipul 1 şi 5, un număr limitat de ţări se încadrează în varianta a doua, în schimb, abordările centrate pe competenţe cheie tind să fie mai mult focalizate pe niveluri specifice decât pe întregul sistem de învăţământ. Adoptarea perspectivei ***competenţelor generice*** ar putea situa România în eşalonul fruntaş al schimbărilor curriculare, în noua viziune şi ar putea fi un răspuns pozitiv la reproşul privind absenţa preocupărilor pentru a asigura continuitatea între nivelurile de şcolaritate.

***Tabloul competenţelor generice:***

1. **Utilizarea de modalităţi de comunicare, în limba română, în limba maternă şi în cel puţin o limbă străină, într-o varietate de situaţii**
   - 1.1. Utilizarea eficientă şi corectă a limbajelor (coduri, convenţii etc.) care aparţin diferitelor domenii ale cunoaşterii (limbaje ştiinţifice, tehnologice, artistice etc.)
   - 1.2. Operarea cu o varietate de mesaje verbale şi nonverbale, pentru a recepta şi a transmite idei, experienţe, sentimente şi opinii în contexte private, educaţionale şi profesionale
   - 1.3. Monitorizarea propriei comunicări şi adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale şi culturale şi la diferite categorii de audienţă

2. **Utilizarea conceptelor şi a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoaşterii şi a instrumentelor tehnologice, în vederea rezolvării de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale**
   2.1. Utilizarea, evaluarea şi ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale
   2.2. Folosirea perspectivelor multiple şi a capacităților de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente şi dovezi pertinente
   2.3. Aplicarea de principii şi metode de investigație/cercetare pentru a explora şi a explica procese naturale, tehnologice şi sociale

3. **Integrarea, participarea activă şi responsabilă la viaţa socială**
   3.1. Conştientizarea şi exercitarea drepturilor şi a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României şi ai Europei; manifestarea cetățeniei active
   3.2. Relaționarea interpersonală pozitivă şi asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/echipe de studiu/de cercetare/profesionale, comunitate etc.)
   3.3. Promovarea şi susținerea cooperării şi a competiției în grupurile de învățare şi de muncă
   3.4. Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea şi evaluarea raporturilor dintre identitate şi alteritate, dintre local şi național, dintre național şi global
   3.5. Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale

4. **Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educaţiei pe tot parcursul vieţii**
   4.1. Identificarea şi selectarea de informație relevantă şi pertinentă, în raport cu diferite scopuri (documentare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse)
   4.2. Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina şi perseverența; a învăța să înveți
   4.3. Reflecția critică, autoreglarea şi asumarea responsabilității pentru propria învățare
   4.4. Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale şi informaționale

5. **Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile şi comportamentele**
   5.1. Cunoaşterea şi asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social şi cultural
   5.2. Aderarea conştientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social
   5.3. Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine şi față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reuşită, responsabilitate, rigoare etc.
   5.4. Promovarea unui mediu natural, tehnologic şi social, propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile
   5.5. Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă şi echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic şi mental şi manifestarea unor comportamente favorabile acestora

5.6. Conştientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului şi societății
5.7. Adoptarea şi promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător şi pragmatic în activitățile educaționale, profesionale şi sociale

**6. Manifestarea creativităţii şi a spiritului inovator**

6.1. Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări şi a inovării mediilor educaționale, profesionale şi sociale
6.2. Inițierea, dezvoltarea şi aplicarea de proiecte individuale şi de grup, într-o varietate de contexte
6.3. Realizarea de produse ştiințifice, tehnologice şi artistice utilizând sau inovând variate metode şi tehnici de lucru specializate
6.4. Adaptarea perspectivei inter-, pluri- şi transdisciplinare în descoperirea şi/sau analiza şi rezolvarea originală a unor probleme teoretice şi practice

**7. Managementul vieţii personale şi al evoluţiei în carieră**

7.1. Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligență emoțională, echilibru afectiv) şi motivaționale, în contexte private, publice şi profesionale
7.2. Evaluarea resurselor personale şi elaborarea de proiecte de dezvoltare personală şi profesională
7.3. Afirmarea spiritului de inițiativă şi antreprenorial în gestionarea evoluției personale şi a carierei
7.4. Automotivarea în privința propriului potențial de reuşită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic şi intelectual
7.5. Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor şi a intereselor individuale
7.6. Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale şi culturale
7.7. Asumarea responsabilităților şi gestionarea problemelor specifice vieții de familie

Modelul competențelor generice are câteva caracteristici:

- Sunt definite un număr de 7 competențe generice şi fiecare este operaționalizat prin indicatori specifici;
- Competențele generice au o mare putere integratoare, sunt transversale;
- Nu se bazează pe criterii tradiționale sau pur psihologice de definire a naturii lor (de exemplu dezvoltare cognitivă, dezvoltare socio-afectivă etc.), ci au substanță educațională, vizează dezvoltarea personalității în relație cu diferite situații de viață – cotidiene, de învățare sau profesionale;
- Asigură o concepție unitară în proiectarea profilurilor de formare specifice fiecărui nivel de şcolaritate;
- Reprezintă o bază de analiză şi derivare a competențelor care definesc ariile curriculare şi disciplinele de învățământ;
- Realizează o unitate în diversitatea proiectelor curriculare centrate pe competențe.

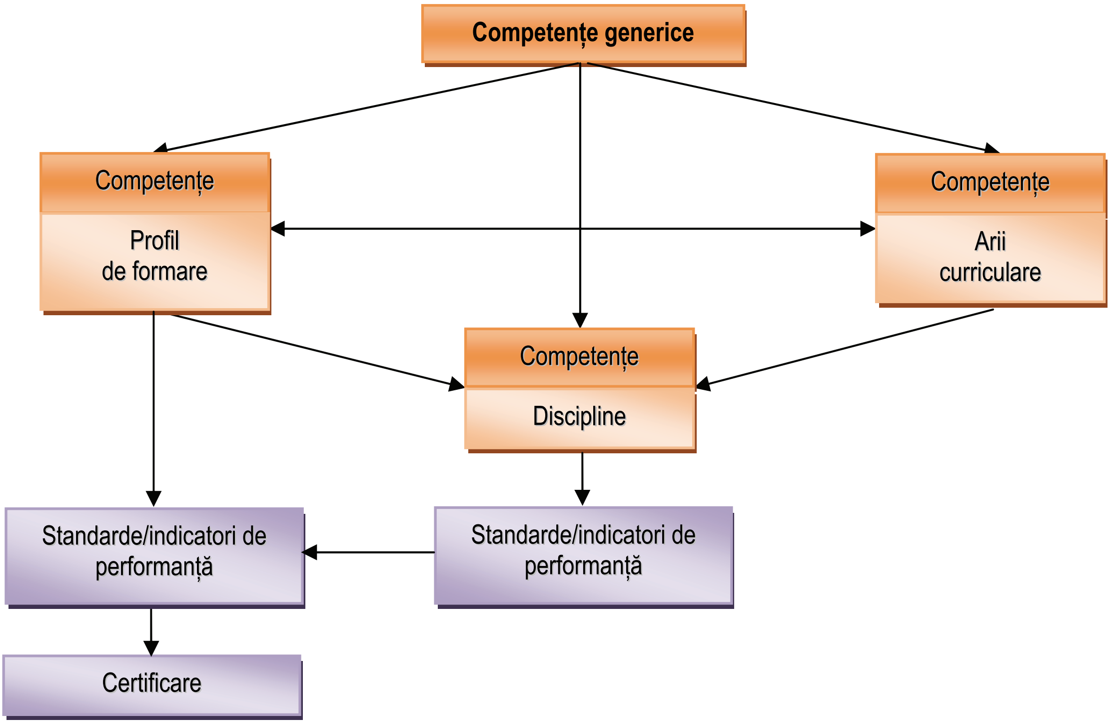



**Fig. 13.** Competențele generice – sursă derivativă a competențelor educaționale/profesionale

– Schema de mai sus sintetizează perspectivele relaţionale ale competenţelor generice.

– În cazul învăţământului liceal, profesional şi tehnic alături de competenţele generice particularizate vor figura şi competenţele care aparţin specializării/calificării.

– Schiţa a ataşat şi ideea standardelor/indicatorilor de performanţă, fără de care competenţele nu sunt formulate complet şi nici nu pot fi evaluate.

– Atunci când standardele sunt îndeplinite urmează un proces de recunoaştere sau de certificare a expertizei educaţionale sau profesionale dobândite de absolvent.

***Cum se justifică sau se validează modelul competenţelor generice? Nu era suficientă preluarea celor 8 domenii ale competenţelor cheie?***

Modelul competenţelor generice este compatibil cu alte sisteme de organizare a competenţelor (DeSeCo, Raportul Delors) şi, în special cu tipologia celor 8 domenii ale competenţelor cheie. Tabelul de mai jos ilustrează similitudinile şi diferenţele.

*Tabelul 5*

**Relația între competențele cheie, competențele generice şi domeniile majore ale educației**

| Competențe cheie | Competențe generice | | Domenii majore ale educației |
|---|---|---|---|
| a) competențe de comunicare în limba română şi în limba maternă, în cazul minorităților naționale | 1 | Utilizarea de modalități de comunicare în limba romană, în limba maternă* şi într-o limbă de circulație internațională într-o varietate de situații | Educație pentru comunicare |

| | | | |
|---|---|---|---|
| b) competențe de comunicare în limbi străine; | | | |
| c) competențe de bază de matematică, științe și tehnologie; | 2<br><br><br><br>5<br><br>6 | Utilizarea conceptelor şi a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoaşterii şi a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale<br>Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile şi comportamentele<br>Manifestarea creativității şi a spiritului inovator | Educație științifică<br><br>Educație tehnologică |
| d) competențe digitale de utilizare a tehnologiei informației ca instrument de învățare şi cunoaştere; | 4 | Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții | Educație tehnologică |
| e) competențe sociale şi civice; | 3<br><br>5 | Integrarea, participarea activă şi responsabilă la viața socială<br>Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile şi comportamentele | Educație socială |
| f) competențe antreprenoriale | 6<br>7 | Manifestarea creativității şi a spiritului inovator<br>Managementul vieții personale şi al evoluției în carieră | Educație anteprenorială |
| g) competențe de sensibilizare şi de expresie culturală | 5 | Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile şi comportamentele | Educație Estetică |
| h) competența de a învăța să înveți | 4<br><br>7 | Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții<br>Managementul vieții personale şi al evoluției în carieră | Educație permanentă |

În tabel au fost introduse şi domeniile clasice ale educației pentru a se compara cele trei sisteme de referință. Din perspectiva acestora se poate formula întrebarea: care dintre aceste categorii de competențe sau domenii ar necesita noi valorizări, reconsiderări de substanță, ce ordine a priorităților poate fi determinată. Fiind o problemă de opțiune politică majoră, astfel de întrebări ar necesita dezbateri cu variate categorii de autori sociali.

- Este clar că toate tipurile de competențe cheie sunt incluse în competențele generice, reprezintă într-un sens nucleul lor, dar nu se suprapun cu acestea.
- Sistemul competențelor generice este mai amplu, mai bogat decât acela al competențelor cheie. Unele studii au remarcat că sistemul competențelor cheie nu acoperă tot spectrul rezultatelor importante ale educației. Competențele generice satisfac criteriul completitudinii.
- S-a remarcat, de asemenea, că în țările membre ale UE unele competențe educaționale majore sunt subestimate (J. Gordon, 2009, pag. 99):
  - Există puține referințe la nevoia de a dezvolta imaginea de sine şi de a înțelege Eul. Cele mai multe referințe vizează competențele interpersonale cu un accent puternic asupra interacțiunilor cu alții, asupra aspectelor sociale etc.
  - Puține definiții se referă la valorile în baza cărora copiii şi tinerii relaționează unii cu alții, cu lumea din jurul lor, precum şi cu aspectele de tip etic, moral.
  - Relațiile cu mediul ambiant: protecția mediului şi teme privind supraviețuirea planetei.

- o Capacitatea de a face alegeri, de a prioritiza, de a diferenția între esențial şi neesențial.
- o Puține țări se referă la sănătate sau la bunăstare.

Sistemul competențelor generice propus încearcă să depăşească aceste limite.

- Competențele cheie vizează în special învățământul obligatoriu şi doar în subsidiar celelalte niveluri de învățământ. Modelul competențelor generice are ca adresabilitate toate palierele învățământului.
- Competențele cheie nu sunt omogene, unele sunt disciplinare, altele transversale. Toate competențele generice sunt crosscurriculare.

O altă modalitate de control a valabilității modelului competențelor generice este aplicarea lui efectivă pentru a analiza diferite structuri curriculare. Rezultatele exercițiilor de această factură sunt redate în paragrafele următoare care vizează profilurile de formare şi ariile curriculare.

În sfârşit, ultimul tabel conține sugestii privind ponderea care ar putea fi acordată competențelor generice şi competențelor profesionale în relație cu diferitele niveluri de şcolaritate.

*Tabelul 6*

**Relația dintre nivelurile de şcolaritate din învățământul preuniversitar şi competențe generice şi profesionale**

| Competențe / Niveluri de şcolaritate/învățământ preuniversitar | Competențe generice: Competențe cheie + competențe transversale complementare | Competențe profesionale |
|---|---|---|
| **Educație timpurie** | 100% | |
| **Învățământ obligatoriu** | 100% | |
| **Învățământ liceal: - teoretic** | 50% | 50% |
| **- vocațional** | 30-40% | 60-70% |
| **- tehnologic** | 30% | 70% |
| **Învățământ profesional** | 30% | 70% |
| **Învățământ postliceal** | 30% | **70%** |

## 7.3. PROFILUL DE FORMARE AL ABSOLVENTULUI

**Profilul de formare** al absolventului diferitelor niveluri de studiu reprezintă o componentă reglatoare a curriculumului național, care sintetizează finalitățile sistemului de învățământ din perspectiva elevului care finalizează un anume nivel de studiu. Competențele care definesc profilul de formare au un caracter transversal şi vizează rezultatele învățării, urmărite prin aplicarea curriculumului. În cazul învățământului specializat, profesional şi tehnic se adaugă competențele profesionale.

Profilul de formare are rol de interfață între şcoală şi societate:

– pe de o parte, constituie un reper pentru dezvoltarea traseelor de învățare propuse de sistemul educațional; astfel, profilul de formare are rol de jalon în proiectarea curriculară la nivel de planuri de învățământ şi programe şcolare, precum şi rol de orientare a profesorului în construirea parcursului specific al unui context de învățare;
– pe de altă parte, indică direcțiile de dezvoltare a viitorului absolvent, relevante din perspectiva integrării sociale şi profesionale a acestuia.

Propunerile prezente privind definirea profilului de formare pentru absolventul învățământului obligatoriu sunt formulate **prin raportare la**:

- profilul de formare şi finalitățile învățământului românesc definite în documentele legislative (*Legea educaţiei naţionale*) şi în alte documente curriculare;
- politicile europene cu impact direct asupra domeniului curriculumului – *Domeniile de competenţă cheie* şi *Cadrul european al calificărilor*;
- lista competențelor generice propusă de actualul Cadru de referință;
- exemple de definire a profilurilor de formare a absolventului în alte sisteme educaționale europene;
- rezultate ale cercetărilor referitoare la învățare şi la dezvoltarea elevilor, caracteristicile generale învățământului gimnazial, opțiuni ale elevilor pentru viitorul şcolar şi profesional.

## 7.3.1. Profilurilor de formare – repere la nivel naţional

În curriculum şcolar românesc, primul profil de formare al absolventului a fost definit în documentul ***Curriculum naţional. Cadru de referinţă*, 1998**. În conformitate cu acest document curricular, profilul de formare al absolventului de învățământ obligatoriu se caracteriza prin următoarele competențe: 1) să demonstreze gândire creativă; 2) să folosească diverse modalități de comunicare în situații reale; 3) să înțeleagă sensul apartenenței la diverse tipuri de comunități; 4) să demonstreze capacitate de adaptare la situații diferite; 5) să contribuie la construirea unei vieți de calitate; 6) să înțeleagă şi să utilizeze tehnologiile în mod adecvat; 7) să-şi dezvolte capacitățile de investigare şi să-şi valorizeze propria experiență; 8) să-şi construiască un set de valori individuale şi sociale şi să-şi orienteze comportamentul şi cariera în funcție de acestea.

Alte propuneri au fost realizate **la nivelul anului 2003** în cadrul Consiliului Național pentru Curriculum, prin formularea unui profil de formare al absolventului de liceu; la acel moment nu s-a vizat elaborarea unui nou profil de formare pentru absolventul învățământului obligatoriu, pornind de la premisa că domeniile de competență cheie europene ofereau suficiente elementele de reper în acest sens.

Recent, alte propuneri consistente privind elaborarea unui nou profil al absolventului învățământului obligatoriu se regăsesc în diferite **studii de specialitate**: *Nevoi şi priorităţi de*

*schimbare educaţională în România – fundament al dezvoltării şi modernizării învăţământului preuniversitar*, Miclea, M. et al. (coord.), 2008; *Restructurarea curriculumului naţional. Analiza condiţiilor de implementare*, Institutul de Ştiințe ale Educației, 2010. Elemente cheie în definirea profilurilor de formare în aceste documente vizează următoarele aspecte: comunicarea, rezolvarea de probleme, operările specifice domeniilor de cunoaştere, socializarea şi responsabilizarea civică, educația permanentă/mediile de învățare (formale, nonformale, informale), creativitatea, antreprenoriatul.

Din perspectiva definirii profilului absolventului pentru învățământ obligatoriu, ***Legea educaţiei naţionale*** oferă de asemenea repere notabile. Ele au fost menționate deja în cadrul subcapitolului 6.1.

### 7.3.2. Profiluri de formare - repere la nivel european

Alături de recomandările Comisiei Europene privind competențele-cheie la nivel european, stabilite în perspectiva compatibilizării sistemelor educaționale din țările Uniunii Europene, Cadrul European al Calificărilor (*European Qualifications Framework* – EQF) este un alt sistem de referință în reforma curriculumului. EQF este o propunere de recomandare către Parlamentul European, care vizează armonizarea rezultatelor învățării în diverse sisteme educaționale pe baza a opt niveluri de descriere, de la învățământul primar la cel superior. EQF propune astfel un sistem unitar de referință asupra rezultatelor învățării dobândite de-a lungul întregii vieți, în contexte formale, non-formale sau informale. La nivel concret, EQF are consecințe semnificative asupra sistemelor europene de educație, în primul rând la nivel curricular.

Fiecare nivel al EQF, prin rezultatele învățării pe care le include, poate fi corelat cu anumite niveluri ale sistemelor şi cadrelor actuale de educație şi formare profesională. Ca elemente ce pot orienta definirea profilurilor de formare a absolventului diferitelor niveluri de şcolaritate, prezentăm în cele ce urmează niveluri EQF 1, 2 şi 3, considerate a fi mai relevante pentru învățământul obligatoriu şi secundar superior. Fiecare dintre aceste niveluri de calificare este definit printr-o listă de competențe, ca ansambluri de cunoştințe, deprinderi şi competențe personale (autonomie şi responsabilitate, capacitatea de a învăța, competențe sociale şi de comunicare) şi competențe profesionale.

Nivel 1 EQF:
- să memoreze cunoştințe generale de bază;
- să utilizeze deprinderi de bază pentru a efectua sarcini simple;
- să îndeplinească sarcini de lucru, în timpul muncii sau al studiului sub supraveghere directă şi să demonstreze eficiență personală în contexte simple şi stabile;
- să accepte îndrumare în procesul de învățare;
- să răspundă în scris şi oral mesajelor simple;
- să-şi asume propriul rol social;
- să demonstreze cunoaşterea procedurilor de rezolvare a problemelor.

– *utilizarea rezultatelor învăţării pentru rezolvarea de probleme, în contexte de acţiune date;*
– *atitudini: căutarea îndrumării şi asumarea responsabilităţii la nivelul procesului de învăţare, în contexte cunoscute.*

Nivel 2 EQF:
- să memoreze şi să înțeleagă cunoştințele de bază dintr-un anumit domeniu, care sunt limitate la fapte şi idei principale;
- să utilizeze deprinderi şi competențe cheie în vederea îndeplinirii sarcinilor în care acțiunea este determinată de reguli care definesc rutine şi strategii;
- să selecteze şi să aplice metodele, instrumentele şi materialele de bază;
- să-şi asume responsabilități pentru îmbunătățirea performanţei în muncă sau studiu în contexte simple şi stabile în cadrul unui grup omogen şi familiar;
- să caute îndrumare în învățare;
- să răspundă în scris şi oral mesajelor simple, dar detaliate;
- să-şi adapteze rolul în funcție de diferite contexte sociale;
- să rezolve probleme utilizând informațiile furnizate.

– *utilizarea contextualizată şi în manieră personală a rezultatelor învăţării (generale sau specifice domeniului de specializare) pentru rezolvarea de probleme;*
– *atitudini: autonomie pentru realizarea rolurilor, asumarea responsabilităţii pe diferite planuri (personal, la nivelul procesului de învăţare).*

Nivel 3 EQF
- să aplice cunoştințe dintr-un domeniu care include procese, tehnici, materiale, instrumente, echipamente, terminologie şi un număr limitat de idei teoretice;
- să utilizeze o gamă de abilități specifice domeniului pentru a îndeplini sarcini şi să facă dovada interpretării datelor prin selectarea şi adaptarea metodelor, instrumentelor şi a materialelor;
- să evalueze diferitele abordări ale sarcinilor de efectuat;
- să îşi asume responsabilitatea pentru realizarea sarcinilor şi să demonstreze o anumită autonomie în realizarea rolului pe care îl are în muncă sau în studiu, în contexte general stabile, dar în care există şi anumiți factori care se pot schimba;
- să îşi asume responsabilitatea pentru propriul proces de învățare;
- să elaboreze (şi să răspundă la) mesaje scrise şi orale detaliate;
- să îşi asume responsabilitatea autocunoaşterii şi a propriului comportament;
- să rezolve probleme utilizând surse de informare bine cunoscute având în vedere şi anumite aspecte ale problematicii sociale.

Urmează ca analize şi dezbateri sistematice, la care să participe factori responsabili şi interesați, să conducă la elaborarea unui cadru unitar al calificărilor din România în concordanță cu prevederile LEN şi cu EQF. În cuprinsul acestui cadru se vor putea stabili exact echivalențele dintre nivelurile de calificare, nivelurile de învățământ şi tipurile de instituții şcolare. EQF oferă o perspectivă, dar şi probleme de rezolvat.

### 7.3.3. Caracterizare generală a nivelurilor de învăţământ

- **Caracteristicile generale ale învăţământului preşcolar**

Modelul educațional şi abordarea curriculară a educației timpurii în țara noastră demonstrează creşterea interesului pentru educația copiilor de vârste mici. În spațiul european, dar şi în România este evidentă extinderea sistemului educațional către nivelurile care se adresează vârstelor mai mici, mai ales în ceea ce priveşte grupa de vârstă 3-6 ani.

Scopul este de a stimula dezvoltarea cognitivă, socială şi culturală a copiilor, de a-i pregăti, în general, cu activități de învățare, scriere, citire şi calcul. Sunt favorizate interacțiunile între colegi şi lucrul în grup, iar jocul simbolic sau activitățile ludice sunt considerate la fel de importante ca şi învățarea dirijată. Dezideratul este acela de a dezvolta copilul ca tot unitar, educându-l ca viitor cetățean, încurajându-l să devină conştient de mediul său fizic şi social şi să participe la viața şcolară.

Din aceasta perspectivă, Curriculumul actual pentru învățământul preşcolar vizează dezvoltarea personalității copilului prin activități integrate, în care preşcolarul se implică de bună voie şi la alegerea sa, explorare spontană şi joc.

Grupa mare din grădiniță devine, potrivit *Legii educației naționale*, un reper important în evoluția oricărei persoane pe traseul educație timpurie – educație şcolară mică – ciclul gimnazial – liceu etc. În acest context, grupa mare semnifică:

- încheierea perioadei care asigură educația timpurie a copilului în cadrul grădiniței;
- o etapă menită să asigure un nivel de educație şi dezvoltare care să-i permită copilului integrarea optimă în clasa pregătitoare, care va deveni obligatorie;
- un final de etapă, dar şi un nou început de drum: trecerea la învățământul obligatoriu.

Un studiu realizat de UNICEF Romania şi ISE („Situația actuală a învățământului preşcolar") constata faptul că un număr important de cadre didactice (mai mult de 34%) consideră că se poate vorbi de anumite discontinuități între grădiniță şi şcoala primară. În ordinea frecvenței argumentelor cadrelor didactice s-au enunțat următoarele discontinuități:

- ✓ la nivelul metodologiei didactice (în şcoală nu se acordă atenție jocului; ritmul de dezvoltare din învățământul primar nu este adecvat particularităților individuale ale copiilor);
- ✓ la nivelul planului de învățământ al clasei I şi a II-a, care nu valorifică activitățile derulate în grădiniță (cunoaşterea mediului nu se predă şi în clasa I; nu există continuitate în şcoală în ceea ce priveşte educația civică şi activitățile de educație practică şi modelaj; jocurile logico-matematice lipsesc în clasa I; nu există continuitate în şcoală în activitățile de dezvoltare a vorbirii).

Astfel de rupturi ar trebui corectate, iar căile sunt multiple. Colaborarea grădiniță-şcoală poate şi trebuie să fie consolidată pe următoarele dimensiuni: continuitatea curriculumului (programă, materiale didactice), managementul educațional al grupului (amenajarea spațiului de lucru, număr copii/clasă, lucrul pe microgrupuri), metode de lucru similare, precum şi relații inter-instituționale de parteneriat.

O modalitate de reducere a discontinuităților semnalate o reprezintă introducerea recentă a clasei pregătitoare în sistemul învățământului obligatoriu. Aceasta este un canal de legătură care asigură o tranziție mai puțin abruptă de la învățământul preşcolar la cel primar, trecerea graduală a copilului de la educația în familie şi în grădiniță la formarea prin învățarea şcolară.

- **Caracteristicile generale ale învăţământului primar**

Învăţământul primar funcționează într-o nouă organizare instituțională: clasa pregătitoare şi clasele I-IV, având o durată de 5 ani.

Crearea clasei pregătitoare, ca orice inovație instituțională şi pedagogică, trebuie gândită atent, din variate perspective – psihologice, educaționale, sociale, administrative, economice, fără improvizații şi măsuri premature.

Clasa pregătitoare, ca perioadă de tranziție între două lumi, educația preşcolară şi educația şcolară, reuşeşte în măsura în care îşi defineşte propriile obiective, specificitatea activităților formative şi modul de evaluare a progresului copiilor.

Potrivit LEN, curriculumul pentru clasa pregătitoare urmăreşte dezvoltarea fizică, socio-emoțională, a limbajului şi comunicării, precum şi dezvoltarea capacităților şi atitudinilor de învățare.

Casa pregătitoare şi-ar putea asuma două roluri majore:

- Să asigure consolidarea, dezvoltarea, eventual compensarea experiențelor şi resurselor fizice, cognitive, emoționale, sociale dobândite de copii în circumstanțe formale şi informale – grădiniță, familie etc., marcând astfel încă un pas în evoluția globală a personalității copilului.
- Să conducă la pregătirea debutului şcolar de calitate prin:

– Prevenirea şi depăşirea blocajelor, dificultăților de adaptare la un alt mediu de învățare, cu alte rigori – mediul şcolar.
– Schimbări în structura relațiilor educaționale şi facilitarea inserției sociale a copilului în grupul de elevi.
– Dezvoltarea capacității, aptitudinilor de învățare şi asigurarea „stării de pregătire" pentru a face față sarcinilor şcolare din clasa I.

Clasa pregătitoare pretinde şi activități specifice „hibride" în care să se combine echilibrat, în doze funcționale, activități de învățare dominate de activitățile ludice cu activități de învățare dominate de elemente de tip şcolar.

Conținuturile clasei pregătitoare ar putea fi formate din activități specifice grupei pregătitoare din grădiniță şi primele elemente din domeniul disciplinelor de învățământ ale clasei I (exemplu: trecerea perioadei prealfabetare, de la limba şi literatura română; numerația până la 10, de la matematică; dezvoltarea curiozității elevilor prin angajarea lor în acțiuni concrete de explorare simplă, de la cunoaşterea mediului) care să pregătească elevii pentru nivelul învățământului primar.

Clasele I-IV asigură formarea inițială de nivelul 1 a tuturor elevilor, formarea personalității acestora potrivit ritmului lor de dezvoltare, înzestrarea lor cu acele cunoştințe, capacități şi atitudini care să le permită utilizarea limbii române şi limbii materne în diferite situații de comunicare, folosirea conceptelor specifice domeniilor cunoaşterii, participarea la viața socială, să le stimuleze creativitatea şi să le formeze instrumentele necesare pentru continuarea educației pe tot parcursul vieții.

- **Caracteristicile generale învăţământului gimnazial**

Ciclul gimnazial oferă fiecărui elev mijloacele necesare achiziționării unui corp comun de cunoştințe şi competențe, în scopul continuării parcursului şcolar şi al pregătirii pentru integrarea în viața socială.

Analiza statistică a sistemului educațional românesc, nivelul gimnazial relevă o serie de elemente specifice, cu impact şi asupra curriculumului şcolar (cf. *Raport asupra stării sistemului naţional de învăţământ*, 2010).

- Rata de absolvire a învățământului primar şi gimnazial este în creştere (91,8%), dar se mențin încă discrepanțe mari pe medii de rezidență (de 26% în favoarea mediului urban).
- Cererea de continuare a studiilor absolvenților de gimnaziu a crescut semnificativ în ultimii ani, în special pentru ruta liceală. Peste 90% dintre elevii de clasa a VIII-a intră la liceu. În acelaşi timp, a scăzut semnificativ rata de trecere de la învățământul gimnazial la cel profesional, până la valoarea de 2,2%, pe fondul măsurii de desființare a SAM-urilor.
- Rezultatele la evaluarea națională din anul 2009/2010 evidențiază o uşoară creştere a ratelor de promovare la limba şi literatura română (83,3%), concomitent cu o scădere semnificativă a ratelor de promovare la proba de matematică (76,4%). Discrepanțele pe medii de rezidență se păstrează în continuare relativ ridicate în defavoarea mediului rural.

- **Caracteristici generale ale învăţământului liceal**

Ca etapă de şcolaritate, ciclul liceal se suprapune peste o etapă specifică a dezvoltării generale a elevilor, şi anume adolescența, şi se încheie cu un examen *de maturitate*. Este o etapă importantă în autogestionarea învățării pentru că are ieşire directă în domenii de activitate concretă (învățământ superior sau piața muncii). Cea mai importantă capacitate de cunoaştere specifică acestei perioade este aceea de a organiza într-o manieră personală învățarea (cf. Santrock, 2000). Termenul folosit este *self-regulated learning* şi presupune: stabilirea de scopuri pentru extinderea cunoaşterii şi creşterea motivației pentru atingerea lor; conştientizarea emoțiilor şi găsirea strategiilor pentru administrarea lor; monitorizarea progresului în atingerea scopurilor. La un alt palier, avem de-a face cu o etapă importantă în dezvoltarea morală, procesul de clarificare valorică fiind esențial. De aceea, elevii trebuie încurajați să-şi definească propriile valori şi să înțeleagă valorile altora. Având în vedere aceste aspecte, este nevoie ca şcoala, în ansamblul ei, să susțină dezvoltarea elevilor din ciclul liceal, asigurând: susținere pentru valorificarea potențialului de procesare a informației; ocazii pentru discutarea dilemelor morale; ocazii pentru a lega viața şcolii de lumea muncii prin informarea elevilor în legătură cu posibilele cariere, dar accentuând importanța de a acorda prioritate şcolii.

Rezultatele unor cercetări educaționale relevă o serie de caracteristici ale absolventului de învățământ liceal (cf. *Monitorizarea absolvenţilor în perspectiva consilierii pe toata durata vieţii*, ISE, 2009):

- peste 95% dintre elevii de liceu de la filierele teoretică şi vocațională sunt interesați de continuarea studiilor, după absolvirea liceului, față de 74,6% de la filiera tehnologică;
- jumătate dintre elevi vor să îşi continue studiile, concomitent cu angajarea;
- gradul cel mai mare de satisfacție față de pregătirea şcolară revine următoarelor competențe: comunicare, a învăța să înveți, utilizarea TIC; gradul cel mai mic de satisfacție – deschiderea spre alte culturi şi creativitate artistică.

În relație cu aceste informații calitative, menționăm o serie de date statistice relevante pentru participarea elevilor la învățământul liceal şi pentru aşteptările elevilor de la acest nivel de studiu: în anul şcolar 2009/2010 rata de promovare a examenului de Bacalaureat (prima sesiune) a fost de numai 34,9%. De asemenea, a scăzut rata de tranziție de la liceu la învățământul superior: numai aproape 60% dintre elevii de clasa a XII-a (respectiv, 80% dintre cei cu Bacalaureat) intră la facultate în următorul an.

Restructurarea sistemului instituțional al învățământului potrivit noii legi, în special trecerea clasei a IX-a de la învățământul liceal la învățământul gimnazial obligatoriu şi reducerea învățământului liceal de la 4/5 ani la 3/4 ani solicită reorganizări de fond ale curriculei preuniversitare.

Curriculumul clasei a IX-a a fost construit pe logica filierelor, a profilurilor şi a specializărilor care nu va fi prezentă în structura şcolii obligatorii prevăzute de noua lege. Din acest motiv, curriculumul clasei a IX-a va trebui adaptat caracteristicilor învățământului gimnazial şi nu liceal. Nici curriculumul învățământului liceal nu poate rămâne în aceeaşi configurație, deoarece a pierdut baza de pornire, actuala clasă a IX-a. În concluzie, şi la nivelul învățământului liceal este nevoie de un nou curriculum care să corespundă actualelor circumstanțe instituționale.

## 7.4. PROFILURI DE FORMARE ŞI NIVELURI DE STUDII

### 7.4.1. Profilul de formare al absolventului de învăţământ preşcolar

*Tabelul 7*

**Profilul de formare al absolventului de învățământ preşcolar**

| Competențe generice | Indicatori de performanță |
|---|---|
| **1. Utilizarea de modalități de comunicare, în limba română, în limba maternă şi în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații**<br>1.1. Utilizarea eficientă şi corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoaşterii (limbaje ştiințifice, tehnologice, artistice etc.)<br>1.2. Operarea cu o varietate de mesaje verbale şi nonverbale, pentru a recepta şi a transmite idei, experiențe, sentimente şi opinii în contexte private, educaționale şi profesionale<br>1.3. Monitorizarea propriei comunicări şi adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale şi culturale şi la diferite categorii de audiență | – Întreabă ce înseamnă cuvintele necunoscute;<br>– Povesteşte un eveniment sau o poveste cunoscută respectând succesiunea evenimentelor;<br>– Participă adecvat în conversație cu copii sau adulți;<br>– Adresează întrebări de informare şi clarificare şi răspunde la întrebări;<br>– Foloseşte intonația adecvată atunci când dramatizează o poveste;<br>– Foloseşte cuvinte şi expresii de politețe în vorbirea curentă;<br>– Utilizează acordul de gen, număr, persoană;<br>– Foloseşte corect adverbul de timp azi;<br>– Utilizează cuvinte care exprimă sentimente şi emoții proprii şi ale altora;<br>– Înțelege şi utilizează în vorbire antonime şi sinonime din vocabularul activ;<br>– Pronunță corect sunete şi cuvinte; |

| | |
|---|---|
| | – Denumeşte obiecte care nu se află în câmpul vizual;<br>– Solicită explicarea unor cuvinte;<br>– Foloseşte în vorbire cuvinte noi, al căror sens şi l-a însuşit;<br>– Formulează propoziţii;<br>– Ordonează 3-4 propoziţii în succesiune logică cu sprijin verbal şi/sau intuitiv;<br>– Ascultă poveşti accesibile şi redă conţinutul acestora;<br>– Prezintă o întâmplare la care a luat parte sau despre care a auzit;<br>– Interacţionează adecvat cu adulţii şi aplică formule de politeţe în comunicarea cu aceştia;<br>– Propune sugestii şi urmează sugestiile unui partener de joacă;<br>– Împărtăşeşte celorlalţi trăirile şi emoţiile sale;<br>– Formulează întrebări referitoare la fapte, evenimente, fiinţe, lucruri cunoscute;<br>– „Citeşte" imagini din cărţi;<br>– Recunoaşte sunetele iniţiale din cuvinte formate din 1-2 silabe, care nu au aglomerări de consoane, diftongi, triftongi şi hiat;<br>– Înţelege ce este titlul, autorul cărţii;<br>– Demonstrează că ştie să utilizeze şi să păstreze cărţile. |
| **2. Utilizarea conceptelor şi a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoaşterii şi a instrumentelor tehnologice, în vederea rezolvării de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale**<br>2.1. Utilizarea, evaluarea şi ameliorarea unor strategii funcţionale pentru rezolvarea de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale<br>2.2. Folosirea perspectivelor multiple şi a capacităţilor de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente şi dovezi pertinente<br>2.3. Aplicarea de principii şi metode de investigaţie/cercetare pentru a explora şi a explica procese naturale, tehnologice şi sociale | – Cunoaşte oraşul/satul şi ţara în care s-a născut;<br>– Iniţiază diferite activităţi potrivite vârstei;<br>– Se concentrează la o activitate circa 20 de minute;<br>– Acţionează pentru îndeplinirea unor sarcini;<br>– Recunoaşte forme în obiecte din mediul înconjurător;<br>– Grupează obiecte pe categorii;<br>– Arată şi denumeşte părţi ale corpului;<br>– Denumeşte corect zilele săptămânii în succesiune;<br>– Numeşte anotimpuri şi diferenţiază vara de iarnă;<br>– Prezintă nevoile de bază ale fiinţei vii;<br>– Recunoaşte personaje din poveşti;<br>– Numără până la 10;<br>– Descoperă cu ajutorul întrebărilor relaţii de cauzalitate;<br>– Lucrează în grup pentru soluţionarea unei probleme;<br>– Utilizează jucării manipulative matematice , obiecte cu cifre, jocuri cu cifre etc.;<br>– Combină forme geometrice pentru a realiza alte forme geometrice;<br>– Compară formele geometrice;<br>– Sortează obiectele după criterii diverse;<br>– Descrie şi discută în urma unui proces de observare a lumii vii;<br>– Participă la experimente simple, discută şi formulează concluzii;<br>– Identifică şi face diferenţa între formele de relief munte şi câmpie. |

| | |
|---|---|
| **3. Integrarea, participarea activă şi responsabilă la viața socială**<br>3.1. Conştientizarea şi exercitarea drepturilor şi a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României şi ai Europei; manifestarea cetățeniei active<br>3.2. Relaționarea interpersonală pozitivă şi asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/echipe de studiu/de cercetare/profesionale, comunitate etc.)<br>3.3. Promovarea şi susținerea cooperării şi a competiției în grupurile de învățare şi de muncă<br>3.4. Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea şi evaluarea raporturilor dintre identitate şi alteritate, dintre local şi național, dintre național şi global<br>3.5. Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale | – Relaționează cu copiii şi adulții;<br>– Îşi exprimă civilizat acordul sau dezacordul față de comportamentele altora;<br>– Acceptă responsabilități şi acționează pentru îndeplinirea lor;<br>– Recunoaşte asemănări şi deosebiri între el şi ceilalți;<br>– Îşi cunoaşte responsabilitățile în grupul din care face parte;<br>– Diferențiază comportamentele pozitive de cele negative;<br>– Dobândeşte, treptat, autonomie în activitatea zilnică;<br>– Ia decizii simple, cu minimă supervizare din partea adultului. |
| **4. Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții**<br>4.1. Identificarea şi selectarea de informație relevantă şi pertinentă, în raport cu diferite scopuri (documentare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse)<br>4.2. Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina şi perseverența; a învăța să înveți<br>4.3. Reflecția critică, autoreglarea şi asumarea responsabilității pentru propria învățare<br>4.4. Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale şi informaționale | – Este interesat de informații din diferite domenii;<br>– Îşi asumă responsabilități pentru propria pregătire;<br>– Manipulează corespunzător instrumentele de scris: creion, stilou, pix;<br>– Colorează în contur;<br>– Trasează linii drepte, frânte şi curbe, închise şi deschise, pe foaie velină;<br>– Decupează după contur;<br>– Aplică tehnici de lucru cu hârtia - rupere, mototolire, răsucire, îndoire - în realizarea diverselor obiecte;<br>– Realizează diverse lucrări din fire folosind ca tehnici de lucru: răsucirea, bobinarea, înşirarea;<br>– Recunoaşte şi utilizează culorile principale;<br>– Cunoaşte sărbătorile mari – Paştele, Crăciunul, 1 Martie, 8 Martie, tradițiile şi obiceiurile specifice acestora;<br>– Denumeşte membrii familiei şi relațiile de rudenie;<br>– Formulează date despre propria identitate: nume, prenume, vârstă, sex, numele membrilor familiei;<br>– Recunoaşte apartenența națională şi simbolurile naționale;<br>– Respectă regulile elementare de circulație pe drumurile publice;<br>– Manifestă interes pentru utilizarea noilor tehnologii comunicaționale şi informaționale;<br>– Se orientează în spațiu în funcție de repere: sus, jos, pe, sub, deasupra, dedesubt, lângă, în afară, înăuntru, aproape, departe. |

| | |
|---|---|
| **5. Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile şi comportamentele**<br>2.1. Cunoaşterea şi asumarea critică a unui set / sistem de valori recunoscute social şi cultural<br>2.2. Aderarea conştientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social<br>2.3. Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine şi față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reuşită, responsabilitate, rigoare etc.<br>2.4. Promovarea unui mediu natural, tehnologic şi social, propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile<br>2.5. Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă şi echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic şi mental şi manifestarea unor comportamente favorabile acestora<br>2.6. Conştientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului şi societății<br>2.7. Adoptarea şi promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător şi pragmatic în activitățile educaționale, profesionale şi sociale | – Îşi apreciază propriul comportament în raport cu persoane, personaje şi situații concrete;<br>– Îşi cunoaşte responsabilitățile în grupul din care face parte;<br>– Apreciază anumite obiecte în funcție de unele criterii;<br>– Interpretează date şi simboluri din care extrage informații;<br>– Sesizează comportamente neconforme cu regulile de conviețuire socială;<br>– Manifestă respect față de sine şi ceilalți;<br>– Manifestă încredere în forțele proprii;<br>– Manifestă atitudine de prețuire şi respect față de mediul natural. |
| **6. Manifestarea creativității şi a spiritului inovator**<br>6.1. Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări şi a inovării mediilor educaționale, profesionale şi sociale<br>6.2. Inițierea, dezvoltarea şi aplicarea de proiecte individuale şi de grup, într-o varietate de contexte<br>6.3. Realizarea de produse ştiințifice, tehnologice şi artistice utilizând sau inovând variate metode şi tehnici de lucru specializate<br>6.4. Adaptarea perspectivei inter-, pluri- şi transdisciplinare în descoperirea şi/sau analiza şi rezolvarea originală a unor probleme teoretice şi practice | – Elaborează creații individuale şi colective cu şi fără temă dată;<br>– Participă la crearea cadrului estetic specific ambiental;<br>– Găseşte variante de final al unor poveşti;<br>– Prezintă acțiuni inițiate de el;<br>– Se exprimă prin cuvinte şi plastic în forme proprii;<br>– Alege şi desfăşoară activități care concordă cu interesele lui sau pentru care a fost motivat corespunzător;<br>– Formulează întrebări referitoare la schimbările din jur;<br>– Caută informații noi referitoare la domeniile care îl interesează;<br>– Împărtăşeşte celorlalți entuziasmul său legat de noi descoperiri;<br>– Schimbă conținutul unor poveşti cunoscute şi introduce personaje şi întâmplări create de el; inventează jocuri şi activități noi;<br>– Găseşte forme şi mijloace noi de exprimare a gândurilor şi emoțiilor (prin muzică, desen, dans, joc simbolic). |
| **7. Managementul vieții personale şi al evoluției în carieră**<br>7.1. Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligență emoțională, echilibru afectiv) şi motivaționale, în contexte private, publice şi profesionale | – Ştie cum să se poarte cu o carte: cum să o deschidă, de unde începe, cum se întorc paginile;<br>– Discută despre cărți, despre personaje etc.;<br>– Merge şi aleargă coordonându-şi mişcările;<br>– Se îmbracă şi se dezbracă singur, îşi pune pantofii, îşi leagă şireturile;<br>– Demonstrează independență în igiena personală; |

| | |
|---|---|
| 7.2. Evaluarea resurselor personale şi elaborarea de proiecte de dezvoltare personală şi profesională<br>7.3. Afirmarea spiritului de inițiativă şi antreprenorial în gestionarea evoluției personale şi a carierei<br>7.4. Automotivarea în privința propriului potențial de reuşită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic şi intelectual<br>7.5. Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor şi a intereselor individuale<br>7.6. Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale şi culturale<br>7.7. Asumarea responsabilităților şi gestionarea problemelor specifice vieții de familie | – Îşi alege îmbrăcămintea şi încălțămintea. |

## 7.4.2. Profilul de formare al absolventului de învăţământ primar

1. **Utilizarea de modalităţi de comunicare, în limba română, în limba maternă şi în cel puţin o limbă străină, într-o varietate de situaţii**
   1.1. Utilizarea corectă şi eficientă a limbii române, a limbajului ştiințific însuşit la matematică şi ştiințe, precum şi a limbajului specific însuşit la disciplinele din celelalte arii curriculare
   1.2. Operarea cu mesajele verbale şi nonverbale accesibile vârstei, elaborarea şi transmiterea mesajelor în care exprimă idei, experiențe şi diferite sentimente
   1.3. Coordonarea propriei comunicări în vederea adaptării ei la diferite contexte şcolare, sociale şi culturale cu care el intră în contact

2. **Utilizarea conceptelor şi a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoaşterii şi a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale**
   2.1. Utilizarea capacităților formate în scopul rezolvării de probleme care solicită aceste capacități în contexte şcolare şi extraşcolare
   2.2. Folosirea capacităților de argumentare în vederea luării de decizii legate de experiența de viață a elevilor
   2.3. Folosirea metodelor însuşite la disciplinele din ariile curriculare „Matematică şi ştiințe" şi „Om şi societate" pentru explorarea şi explicare unor procese naturale şi sociale simple

3. **Integrarea, participarea activă şi responsabilă la viaţa socială. Integrarea, participarea activă şi responsabilă la viaţa socială**
   3.1. Cunoaşterea drepturilor şi responsabilităților copilului, ca cetățean al României şi al Europei

3.2. Relaționarea corectă cu persoanele cu care intră în contact şi asumarea unor roluri în şcoală şi societate
3.3. Participarea la activități de lucru în grup sau în echipă, asumându-şi roluri în colaborare şi acceptând competiția
3.4. Respectarea diversității culturale, a elementelor locale şi naționale
3.5. Gestionarea corectă a conflictelor în care ar putea să intre folosind cunoştințele asimilate şi capacitățile formate

**4. Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educaţiei pe tot parcursul vieţii**

4.1. Alegerea şi folosirea informațiilor relevante pentru realizarea unor scopuri
4.2. Folosirea unor tehnici de muncă intelectuală pentru a dovedi un grad de autonomie în învățare
4.3. Asumarea responsabilității pentru propria învățare; autoaprecierea şi autoreglarea
4.4. Folosirea la nivelul vârstei, a unor tehnici noi de comunicare

**5. Manifestarea creativităţii şi a spiritului inovator**

5.1. Cunoaşterea unui sistem de valori referitoare la şcoală, familie şi mediul în care se dezvoltă şi aprecierea critică a acestuia
5.2. Aderarea conştientă la un set de valori recunoscute
5.3. Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine şi față de alții şi a încrederii în forțele proprii
5.4. Susținerea unui mediu potrivit pentru învățare şi pentru viață
5.5. Manifestarea opțiunii pentru o viață sănătoasă şi echilibrată pentru propria dezvoltare
5.6. Aprecierea unor măsuri care îmbunătățesc viața şi mediul înconjurător
5.7. Manifestarea unor inițiative pozitive în activitățile şcolare şi extraşcolare

**6. Manifestarea creativităţii şi a spiritului inovator**

6.1. Manifestarea interesului față de nou, a dorinței de schimbare pentru obținerea de rezultate mai bune
6.2. Participare la dezvoltarea unor proiecte
6.3. Realizarea de produse folosind tehnici de lucru noi
6.4. Folosirea cunoştințelor obținute pe mai multe căi pentru rezolvarea unor sarcini

**7. Managementul vieţii personale şi al evoluţiei în carieră**

7.1. Utilizarea capacităților formate în şcoală pentru rezolvarea unor situații din contexte private
7.2. Analizarea propriilor resurse pentru stabilirea traseului de dezvoltare personală
7.3. Gestionarea evoluției în pregătire
7.4. Manifestarea disponibilității pentru noi eforturi fizice şi intelectuale
7.5. Valorificarea ofertelor de continuare a studiilor
7.6. Utilizarea serviciilor publice la care au acces
7.7. Asumarea de responsabilități în viața de familie

*Tabelul 8*

**Profilul de formare şi indicatori pentru absolventul de învăţământ primar**

| | |
|---|---|
| **1. Utilizarea de modalităţi de comunicare, în limba română, în limba maternă şi în cel puţin o limbă străină, într-o varietate de situaţii.** | |
| 1.1. Utilizarea corectă şi eficientă a limbii române, a limbajului ştiinţific însuşit la matematică şi ştiinţe, precum şi a limbajului specific însuşit la disciplinele din celelalte arii curriculare | ***Clasa pregătitoare***<br>- interacţionează adecvat cu adulţii şi aplică formule de politeţe în comunicarea cu aceştia;<br>- împărtăşeşte celorlalţi trăirile şi emoţiile sale;<br>- formulează întrebări şi răspunde la întrebări.<br>***Clasele I-IV***<br>- citeşte corect, conştient şi expresiv;<br>- redă conţinutul unui text citit;<br>- susţine conversaţii cu 7-10 replici;<br>- dezvoltă un plan de idei;<br>- foloseşte corect limbajul însuşit la toate disciplinele;<br>- susţine conversaţii cu 3-4 replici, într-o limbă străină. |
| 1.2. Operarea cu mesajele verbale şi nonverbale accesibile vârstei, elaborarea şi transmiterea mesajelor în care exprimă idei, experienţe şi diferite sentimente | ***Clasa pregătitoare***<br>- formulează propoziţii dezvoltate şi le ordonează în succesiune logică (3-4 propoziţii);<br>- redă conţinutul unui text ascultat;<br>- recunoaşte sunetele din cuvinte formate din două silabe fără aglomerări de consoane, fără diftongi, triftongi şi hiat;<br>- recunoaşte litere mici şi mari de tipar;<br>- scrie elementele grafice ale literelor de mână.<br>***Clasele I-IV***<br>- dezvoltă, oral sau în scris, un plan de idei;<br>- formulează păreri despre persoane sau personaje;<br>- îşi exprimă liber diferite sentimente şi le susţine cu argumente. |
| 1.3. Coordonarea propriei comunicări în vederea adaptării ei la diferite contexte şcolare, sociale şi culturale cu care el intră în contact | ***Clasa pregătitoare***<br>- prezintă o întâmplare la care a luat parte sau despre care a auzit;<br>- ascultă şi transmite mesaje scurte colegilor şi maturilor;<br>- iniţiază şi participă la conversaţii libere.<br>***Clasele I-IV***<br>- prezintă conţinutul unui text citit fără folosirea dialogului;<br>- elaborează mesaje scrise pentru receptori diferiţi şi în scopuri diverse. |
| **2. Utilizarea conceptelor şi a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoaşterii şi a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale** | |
| 2.1. Utilizarea capacităţilor formate în scopul rezolvării de probleme care solicită aceste capacităţi în contexte şcolare şi extraşcolare | ***Clasa pregătitoare***<br>- recunoaşte forme în obiecte din mediul înconjurător;<br>- numeşte anotimpurile şi le diferenţiază;<br>- arată şi denumeşte părţi ale corpului;<br>- prezintă nevoile de bază ale fiinţei vii;<br>- sădeşte plante; |

| | |
|---|---|
| | - numără până la 10;<br>- descoperă relații de cauzalitate cu ajutorul întrebărilor;<br>***Clasele I-IV***<br>- stăpâneşte şi aplică cele patru operații matematice;<br>- rezolvă probleme de diferite tipuri;<br>- observă şi caracterizează fenomene ale naturii;<br>- efectuează experimente simple;<br>- cunoştințele asimilate pentru explicare unor procese naturale şi sociale. |
| 2.2. Folosirea capacităților de argumentare în vederea luării de decizii legate de experiența de viață a elevilor | ***Clasa pregătitoare***<br>- explică diferite fenomene simple din mediul înconjurător pe baza propriei experiențe;<br>- ia decizii argumentate cu privire la probleme accesibile vârstei;<br>***Clasele I-IV***<br>- argumentează deciziile pe care le ia în diferite situații;<br>- foloseşte capacitățile formate şi alte experiențe pentru argumentarea unor comportamente manifestate în situații diferite;<br>- apreciază decizii accesibile în funcție de argumentele aduse de autori. |
| 2.3. Folosirea metodelor însuşite la disciplinele din ariile curriculare „Matematică şi ştiințe” şi „Om şi societate” pentru explorarea şi explicarea unor procese naturale şi sociale simple | ***Clasa pregătitoare***<br>- explică fenomene simple (exemplu: ce se întâmplă cu plantele dacă nu au apă sau lumină, de ce omul este vesel sau trist, de ce dispare şi apare soarele ziua etc.) pe baza experienței acumulate.<br>***Clasele I-IV***<br>- explică în situații şcolare şi extraşcolare fenomene din natură şi din societate, folosind metodele însuşite;<br>- explică, pe baza aceloraşi metode, alte fenomene accesibile lor şi similare cu cele cunoscute. |
| **3. Integrarea, participarea activă şi responsabilă la viața socială** | |
| 3.1. Cunoaşterea drepturilor şi responsabilităților copilului, ca cetățean al României şi al Europei | ***Clasa pregătitoare***<br>- cunoaşte drepturile şi obligațiile sale ca elev şi cetățean;<br>- are un comportament adecvat acestor drepturi şi obligații;<br>- respectă drepturile altor copii;<br>***Clasele I-IV***<br>- cunoaşte drepturile sale ca elev şi cetățean;<br>- respectă drepturile altor copii;<br>- are un comportament adecvat acestor drepturi şi obligații. |
| 3.2. Relaționarea corectă cu persoanele cu care intră în contact şi asumarea unor roluri în şcoală şi societate | ***Clasa pregătitoare***<br>- are o atitudine corectă față de colegi şi alți copii şi comunică civilizat cu aceştia;<br>- lucrează în grupe sau echipe;<br>- îşi asumă roluri în echipe de lucru, în clasă sau în familie şi le îndeplineşte corect; |

| | |
|---|---|
| | ***Clasele I-IV***<br>- relaţionează corect cu copii şi persoane mature;<br>- lucrează în diferite echipe, în activităţile şcolare şi extraşcolare, îşi asumă roluri şi le îndeplineşte corect;<br>- respectă deciziile celor care îl coordonează în echipele în care lucrează. |
| 3.3. Cooperează cu cei care lucrează pe grupe sau în echipă şi acceptă competiţia | ***Clasa pregătitoare***<br>- acceptă activităţi pe grupe sau echipe;<br>- colaborează cu colegii pentru îndeplinirea sarcinilor;<br>- acceptă rezultatele competiţiei.<br>***Clasele I-IV***<br>- este interesat să lucreze pe grupe sau echipe;<br>- îşi aduce contribuţia la rezolvarea sarcinilor;<br>- respectă părerile celorlalţi, dacă sunt argumentate;<br>- acceptă rezultatele competiţiilor. |
| 3.4. Respectarea diversităţii culturale, a elementelor locale şi naţionale | ***Clasa pregătitoare***<br>- îşi respectă colegii, indiferent de mediul din care vin;<br>- se consideră egali cu ceilalţi în drepturi şi îndatoriri;<br>***Clasele I-IV***<br>- respectă oamenii şi îi consideră egali;<br>- apreciază elementele prin care se identifică zona în care trăieşte;<br>- manifestă respect faţă de însemnele naţionale şi ale altor naţiuni. |
| 3.5. Gestionarea corectă a conflictelor în care ar putea să intre folosind cunoştinţele asimilate şi capacităţile formate | ***Clasa pregătitoare***<br>- evită conflictele cu alţi copii sau maturi;<br>- găseşte soluţiile cele mai bune pentru rezolvarea conflictelor;<br>***Clasele I-IV***<br>- este preocupat de evitarea conflictelor cu alţi copii sau maturi;<br>- foloseşte argumente potrivite pentru rezolvarea unui conflict;<br>- are în vedere propriile drepturi şi drepturile altora în rezolvarea unor conflicte;<br>- îndeplineşte diferite roluri în exerciţiile de rezolvare a conflictelor posibile. |
| **4. Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educaţiei pe tot parcursul vieţii** | |
| 4.1. Alegerea şi folosirea informaţiilor relevante pentru realizarea unor scopuri | ***Clasa pregătitoare***<br>- alege materialele potrivite pentru desfăşurarea unor jocuri;<br>- foloseşte informaţiile transmise pentru rezolvarea sarcinilor primite;<br>***Clasele I-IV***<br>- selectează informaţiile necesare pentru elaborarea unor lucrări;<br>- caută şi alege surse diverse pentru învăţare;<br>- se documentează înainte de elaborarea unui mesaj. |
| 4.2. Folosirea unor tehnici de muncă intelectuală pentru a dovedi un grad de autonomie în învăţare | ***Clasa pregătitoare***<br>- dezvoltă o idee într-un enunţ mai mare de 3 propoziţii;<br>- execută o temă plastică prin care transmite sentimente proprii;<br>- găseşte soluţii de rezolvare a unor situaţii problemă simple;<br>***Clasele I-IV***<br>- elaborează singur mesaje pe diferite teme;<br>- redactează texte cu diverse scopuri; |

| | |
|---|---|
| | - selectează informații pe care să le transmită colegilor în lecția nouă;<br>- elaborează şi susține un discurs propriu de dimensiuni potrivite vârstei. |
| 4.3. Asumarea responsabilității pentru propria învățare; autoaprecierea şi autoreglarea | ***Clasa pregătitoare***<br>- manifestă responsabilități în îndeplinirea sarcinilor didactice;<br>- apreciază calitatea execuției sarcinilor proprii şi ale colegilor.<br>***Clasele I-IV***<br>- este conştient de propriile rezultate şi solicită sfaturi pentru creşterea acestora;<br>- apreciază calitatea propriei învățări şi a colegilor dacă s-au oferit criterii în acest scop;<br>- este capabil să autoregleze învățarea pentru obținerea de rezultate superioare. |
| 4.4. Folosirea la nivelul vârstei, a unor tehnici noi de comunicare | ***Clasa pregătitoare***<br>- participă activ la jocurile de comunicare în care transmite mesaje de circa 3-4 propoziții;<br>***Clasele I-IV***<br>- elaborează şi transmite mesaje scurte pe calculator şi prin alte surse de comunicare. |
| **5. Manifestarea creativității şi a spiritului inovator** | |
| 5.1. Cunoaşterea unui sistem de valori referitoare la şcoală, familie şi mediul în care se dezvoltă şi aprecierea critică a acestuia | ***Clasa pregătitoare***<br>- apreciază pe bază de criterii anterior stabilite lucrări executate în şcoală;<br>- apreciază critic comportamente;<br>***Clasele I-IV***<br>- adoptă o formă de viață sănătoasă şi echilibrată;<br>- apreciază critic comportamentele unor personaje literare sau ale unor persoane cunoscute. |
| 5.2. Aderarea conştientă la un set de valori recunoscute | ***Clasa pregătitoare***<br>- apreciază comportamente pe bază de criterii date;<br>- deosebeşte ce e bine de ce e rău în diferite situații;<br>***Clasele I-IV***<br>- aderă la un set de valori etice şi estetice;<br>- manifestă comportament potrivit valorilor la care a aderat;<br>- apreciază frumosul accesibil în toate înfățişările sale. |
| 5.3. Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine şi față de alții şi a încrederii în forțele proprii | ***Clasa pregătitoare***<br>- îşi respectă colegii şi se respectă pe sine;<br>- respectă pe ceilalți oameni cu care intră în contact;<br>***Clasele I-IV***<br>- dovedeşte atitudine pozitivă față de sine şi față de alții;<br>- are încredere în forțele proprii;<br>- încearcă să-şi folosească întregul potențial pentru obținerea de rezultate superioare. |
| 5.4. Susținerea unui mediu potrivit pentru învățare şi pentru viață | ***Clasa pregătitoare***<br>- manifestă o atitudine de respect față de mediul în care învață şi de cel familial;<br>- se preocupă să îmbunătățească, după puterile lui mediul social şi familial. |

| | |
|---|---|
| | ***Clasele I-IV***<br>- respectă mediul şcolar şi pe cel familial;<br>- apreciază critic aceste medii şi se preocupă, după puterile lui, de îmbunătățirea lor. |
| 5.5. Manifestarea opțiunii pentru o viață sănătoasă şi echilibrată pentru propria dezvoltare | ***Clasa pregătitoare***<br>- apreciază mediul în care el se dezvoltă sănătos şi se simte bine;<br>- are preocupări pentru propria dezvoltare;<br>***Clasele I-IV***<br>- manifestă interes pentru o viață sănătoasă şi echilibrată;<br>- este interesat de propria dezvoltare. |
| 5.6. Aprecierea unor măsuri care îmbunătățesc viața şi mediul înconjurător | ***Clasa pregătitoare***<br>- apreciază inițiativele care conduc la îmbunătățirea vieții şi a mediului;<br>***Clasele I-IV***<br>- conştientizează influența unor aparate, maşini noi asupra calității vieții şi a mediului. |
| 5.7. Manifestarea unor inițiative pozitive în activitățile şcolare şi extraşcolare | ***Clasa pregătitoare***<br>- manifestă interes pentru schimbări în mediul şcolar;<br>***Clasele I-IV***<br>- are inițiative pentru îmbunătățirea activităților de învățare;<br>- participă activ la acțiunile de interes comun, în şcoală şi în comunitate. |
| **6. Manifestarea creativității şi a spiritului inovator** | |
| 6.1. Manifestarea interesului față de nou, a dorinței de schimbare pentru obținerea de rezultate mai bune | ***Clasa pregătitoare***<br>- caută mai multe soluții în rezolvarea unor situații şi o alege pe cea mai bună;<br>***Clasele I-IV***<br>- manifestă inițiativă pentru schimbare;<br>- descoperă soluții noi în rezolvarea unor probleme. |
| 6.2. Participare la dezvoltarea unor proiecte | ***Clasa pregătitoare***<br>- participă la realizarea unor proiecte atractive.<br>***Clasele I-IV***<br>- inițiază şi participă la dezvoltarea de proiecte simple. |
| 6.3.Realizează produse folosind tehnici de lucru noi | ***Clasa pregătitoare***<br>- foloseşte procedee noi în rezolvarea unor sarcini;<br>***Clasele I-IV***<br>- realizează produse şcolare pentru portofolii, folosind tehnici de lucru noi;<br>- este receptiv la nou şi doreşte să-l folosească. |
| 6.4. Folosirea cunoştințelor obținute pe mai multe căi pentru rezolvarea unor sarcini | ***Clasa pregătitoare***<br>- transpune în lucrări plastice imaginile transmise de unele versuri;<br>- foloseşte tehnici diverse pentru realizarea unor sarcini;<br>***Clasele I-IV***<br>- foloseşte informații de la mai multe discipline pentru realizarea unei compuneri;<br>- adună informații din mai multe surse pentru realizarea unui produs şcolar. |

| 7. Managementul vieții personale şi al evoluției în carieră | |
|---|---|
| 7.1. Utilizarea capacităților formate în şcoală pentru rezolvarea unor situații din contexte private | ***Clasa pregătitoare***<br>- folosirea capacităților formate la şcoală pentru susținerea unor acțiuni cu copiii din localitate, cartier etc.;<br>***Clasele I-IV***<br>- explicarea unor fenomene în cadrul familiei sau grupului de copii;<br>- organizarea unor acțiuni folositoare grupului de prieteni. |
| 7.2. Analiza propriilor resurse pentru stabilirea traseului de dezvoltare personală | ***Clasa pregătitoare***<br>- aprecierea propriei dezvoltări la încheierea studiilor în clasa pregătitoare şi stabilirea traseului de formare împreună cu părinții şi profesorii;<br>***Clasele I-IV***<br>- autoevaluarea realizărilor personale şi stabilirea continuării pregătirii personale. |
| 7.3. Gestionarea evoluției în pregătire | ***Clasa pregătitoare şi clasele I-IV***<br>- manifestă disponibilitate pentru continuarea efortului de pregătire;<br>- este interesat pentru cunoaşterea unor domenii noi. |
| 7.4. Manifestarea disponibilității pentru noi eforturi fizice şi intelectuale | ***Clasa pregătitoare şi clasele I-IV***<br>- manifestă dorință pentru continuarea pregătirii, fiind conştient de efortul fizic şi intelectual; |
| 7.5. Valorificarea ofertelor de continuare a studiilor | ***Clasa pregătitoare***<br>- este interesat să învețe să citească, să scrie, să calculeze;<br>***Clasele I-IV***<br>- doreşte să continue studiile în clasa a V-a din şcoală sau la altă şcoală cu alte standarde. |
| 7.6. Utilizarea serviciilor publice la care au acces | ***Clasa pregătitoare***<br>- doreşte să cunoască felul în care îşi poate procura unele materiale;<br>***Clasele I-IV***<br>- manifestă interes pentru a avea acces la diferite servicii publice (telefon, poştă etc.). |
| 7.7. Asumarea de responsabilități în viața de familie | ***Clasa pregătitoare***<br>- doreşte să îndeplinească diferite roluri în viața de familie;<br>***Clasele I-IV***<br>- este interesat să-şi ajute părinții în activitățile casnice; îndeplineşte roluri în viața de familie. |

### 7.4.3. Profilul de formare al absolventului de învăţământ gimnazial

1. **Utilizarea de modalităţi de comunicare, în limba română, în limba maternă şi în cel puţin o limbă străină, într-o varietate de situaţii**
   1.1. Utilizarea eficientă şi corectă a limbajelor *de bază* (coduri, convenții etc.) aparținând diferitelor domenii *de studiu* (limbaje ştiințifice, tehnologice, artistice etc.)

- Identificarea conceptelor de bază ale domeniilor de studiu şcolar
- Utilizarea conceptelor specifice unui domeniu pentru prezentarea sau argumentarea unei teme date

1.2. Operarea cu o varietate de mesaje verbale şi nonverbale *relevante din perspectiva domeniilor lingvistice studiate (limbă română, limbă maternă, limbi străine)*, cu scopul de a recepta şi a transmite idei, experienţe, sentimente şi opinii în contexte private, educaţionale şi profesionale

- Receptarea activă a mesajelor (orale, scrise, nonverbale), în diferite situaţii de comunicare şcolară sau extraşcolară
- Producerea de mesaje orale, scrise şi nonverbale, adaptate la diferite situaţii de comunicare

1.3. *Analiza* propriei comunicări *şi identificarea unor modalităţi* de adaptare a acesteia la diferite contexte *şcolare* şi sociale

- Identificarea unor caracteristici ale propriei comunicări, prin analiză comparativă sau pe baza unor criterii date
- Exersarea unor modalităţi de adaptare a propriei comunicări la contexte şcolare şi extraşcolare date
- Manifestarea iniţiativei în procesul comunicaţional, în contexte formale, informale şi nonformale

**2. Utilizarea conceptelor şi a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoaşterii şi a instrumentelor tehnologice, în vederea rezolvării de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale**

2.1. *Identificarea şi* utilizarea unor strategii funcţionale pentru rezolvarea de probleme *simple*, în contexte şcolare şi extraşcolare

- Utilizarea diferitelor concepte şi tehnici de lucru studiate (algoritmice, inductive, deductive) pentru rezolvarea unei probleme concrete date

2.2. Folosirea perspectivelor multiple şi a unor capacităţi de analiză critică, pentru luarea de decizii *în contextul domeniilor de studiu şcolar*, pe bază de argumente şi dovezi pertinente

- Exersarea strategiilor de argumentare a unei probleme date
- Identificarea argumentelor şi dovezilor pentru susţinerea unei idei date sau personale

2.3. Aplicarea de principii, metode şi modele *studiate în şcoală*, pentru a explora şi a explica procese naturale, tehnologice şi sociale

- Prelucrarea datelor de tip cantitativ şi calitativ referitoare la o situaţie dată, utilizând metode studiate în şcoală
- Explicarea unor procese sau a funcţionării şi utilizării unor produse ale tehnicii întâlnite în viaţa de zi cu zi

**3. Integrarea, participarea activă şi responsabilă la viaţa socială**

3.1. Conştientizarea drepturilor şi a responsabilităţilor, în calitate de cetăţeni ai României şi ai Europei

- Identificarea drepturilor şi responsabilităţilor personale şi ale diferitelor grupuri sociale

- Exersarea demersurilor şi a acțiunilor civice democratice, în contexte create sau din viața de zi cu zi

3.2. Relaționarea interpersonală pozitivă şi asumarea *unor* roluri sociale, în contexte *familiare* (*clasă,* alte grupuri de învățare/ echipe de studiu, comunitate *locală* etc.)
- Cooperarea cu ceilalți în rezolvarea unor probleme teoretice şi practice, în cadrul diferitelor grupuri
- Exersarea negocierii unor puncte de vedere diferite pentru evitarea sau soluționarea de contexte problematice
- Participarea la luarea deciziilor şi la rezolvarea problemelor în cadrul grupurilor de apartenență

3.3. Promovarea şi susținerea cooperării şi a competiției în grupurile de învățare şi de muncă
- Respectarea şi inițierea unei varietăți de reguli specifice cooperării şi competiției, în grupurile de învățare şi de muncă
- Conştientizarea avantajelor şi limitelor cooperării şi competiției, în grupurile de învățare şi de muncă

3.4. Respectarea diversității socio-culturale *la nivelul grupurilor de apartenenţă (clasă, familie, grup de prieteni, comunitate locală)*, înțelegerea raporturilor dintre identitate şi alteritate, dintre local şi național, dintre național şi global
- Identificarea elementelor definitorii ale identității personale, în raport cu diferite caracteristici individuale sau de grup
- Conştientizarea diferențelor determinate de variate situații (etnie, religie, cultură, context socio-economic etc.)

**4. Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educaţiei pe tot parcursul vieţii**

4.1. Identificarea şi selectarea de informație relevantă şi pertinentă *din surse variate de informare*, în raport cu diferite scopuri *şcolare şi personale* de documentare *sau de utilizare/obţinere a unor produse*

4.2. *Exersarea* unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează disciplina, perseverența *şi flexibilitatea*

4.3. *Conştientizarea necesităţii asumării* responsabilității pentru propria învățare *în contexte şcolare şi extraşcolare*

4.4. Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale şi informaționale *ca instrument de învăţare în şcoală şi în alte contexte de activitate*

**5. Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile şi comportamentele**

5.1. Cunoaşterea şi asumarea unui set/sistem de valori recunoscute social şi cultural*, relevante pentru propria experienţă de viaţă*

5.2. Aderarea conştientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social *şi relevante pentru asumarea propriei identităţi*

5.3. Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine şi față de ceilalți, *în contexte sociale familiare (şcoală, familie, grup de prieteni, comunitate locală)*: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reuşită, responsabilitate, rigoare etc.

5.4. Promovarea unui mediu natural, tehnologic şi social propice vieții, în acord cu principiile dezvoltării durabile, *la nivelul comunităţilor din care face parte*

5.5. *Înţelegerea importanţei* opțiunii pentru o viață sănătoasă şi echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic şi mental şi manifestarea unor comportamente favorabile acestora
5.6. Conştientizarea efectelor *pozitive şi negative ale utilizării tehnologiilor* asupra vieții individuale, mediului şi societății
5.7. *Exersarea* spiritului antreprenorial, întreprinzător şi pragmatic în activitățile educaționale şi sociale

**6. Manifestarea creativităţii şi a spiritului inovator**

6.1. Manifestarea inițiativei în vederea *implementării* sau producerii de schimbări şi de inovații, în contexte educaționale şi sociale *date*
6.2. *Participarea la* dezvoltarea şi aplicarea de proiecte individuale şi de grup, într-o varietate de contexte *şcolare şi extraşcolare*
6.3. Realizarea *unor* produse ştiințifice, tehnologice şi artistice utilizând variate metode şi tehnici de lucru *studiate în şcoală*
6.4. *Exersarea* perspectivei inter-, pluri- şi transdisciplinare în analiza şi rezolvarea unor probleme teoretice şi practice *simple, specifice diferitelor domenii de studiu sau din viaţa de zi cu zi*

**7. Managementul vieţii personale şi al evoluţiei în carieră**

7.1. Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), *în relaţie cu diferite sarcini de învăţare*, a disponibilităților socio-emoționale (inteligență emoțională, echilibru afectiv) şi motivaționale, în contexte private, publice şi profesionale
7.2. *Cunoaşterea şi analiza* resurselor personale şi *participarea la* elaborarea proiectelor de dezvoltare personală, *în plan educaţional şi profesional*
7.3. *Exersarea* spiritului de inițiativă şi antreprenorial în gestionarea evoluției personale *şcolare şi profesionale*
7.4. Automotivarea în privința propriului potențial de reuşită, disponibilitatea pentru efort fizic şi intelectual
7.5. *Explorarea* oportunităților oferite de diferite filiere *şcolare şi* profesionale, din perspectiva aptitudinilor şi a intereselor individuale
7.6. *Cunoaşterea* serviciilor publice, sociale etc. *cu rol în inserţia şcolară şi profesională viitoare*
7.7. Identificarea specificului responsabilităților şi al problemelor vieții de familie

## 7.4.4. Profilul de formare al absolventului de învăţământ liceal

**1. Utilizarea de modalităţi de comunicare, în limba română, în limba maternă şi în cel puţin o limbă străină, într-o varietate de situaţii**

1.1. Utilizarea eficientă şi corectă a limbajelor (coduri, convențiilor etc.) *aparţinând domeniilor de specializare*

1.2. Operarea cu o varietate de mesaje verbale şi nonverbale, pentru a recepta şi a transmite idei, experienţe şi sentimente
1.3. Monitorizarea propriei comunicări şi adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale şi culturale la diferite categorii de audienţă
1.4. *Utilizarea tehnicilor şi strategiilor argumentative în situaţii de comunicare diverse*

2. **Utilizarea conceptelor şi a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoaşterii şi a instrumentelor tehnologice, în vederea rezolvării de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale**
   2.1. Utilizarea, evaluarea şi ameliorarea unor strategii funcţionale pentru rezolvarea de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale *şi comunicarea raţionamentelor care au dus la acestea*
   2.2. Folosirea perspectivelor multiple şi a unor capacităţi de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente şi dovezi pertinente
   2.3. Aplicarea de principii, metode, modele *în contexte legate de viaţa cotidiană şi profesională*, pentru a explora şi a explica procese naturale, tehnologice şi sociale

3. **Integrarea, participarea activă şi responsabilă la viaţa socială**
   3.1. Conştientizarea şi exercitarea drepturilor şi a responsabilităţilor, în calitate de cetăţeni ai României şi ai Europei; manifestarea cetăţeniei active
   3.2. *Utilizarea achiziţiilor dobândite în rezolvarea unor situaţii problemă, în analizarea posibilităţilor personale de dezvoltare, precum şi în vederea ameliorării propriei activităţi*
   3.3. Relaţionarea interpersonală pozitivă şi asumarea *argumentată* a diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învăţare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.)
   3.4. Promovarea şi susţinerea *argumentată (conştientă)* a cooperării şi a competiţiei în grupurile de învăţare şi de muncă
   3.5. Respectarea diversităţii socio-culturale, înţelegerea şi evaluarea raporturilor dintre identitate şi alteritate, dintre local şi naţional, dintre naţional şi global
   3.6. Gestionarea *din proprie iniţiativă* a situaţiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanţe educaţionale, profesionale sau sociale

4. **Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educaţiei pe tot parcursul vieţii**
   4.1. Identificarea şi selectarea de informaţie relevantă şi pertinentă, în raport cu diferite scopuri (documentare, învăţare, cercetare, elaborare de noi produse)
   4.2. Aplicarea *în contexte de studiu şi în activităţi extraşcolare* a unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina şi perseverenţa; a învăţa să înveţi
   4.3. Reflecţia critică, autoreglarea şi asumarea responsabilităţii pentru propria învăţare
   4.4. Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaţionale şi informaţionale *în contexte formale şi nonformale*

5. **Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile şi comportamentele**
   5.1. Cunonoaşterea şi asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social şi cultural
   5.2. *Raportarea, pe baza unui sistem propriu de valori, la procese specifice lumii contemporane, relevante din perspectivă istorică, pentru prezent şi pentru viitor*
   5.3. Dezvoltarea unei atitudini pozitive faţă de sine şi faţă de ceilalţi: stimă de sine, respect, încredere în propriul potenţial de reuşită, responsabilitate, rigoare etc.
   5.4. Promovarea unui mediu natural şi social propice vieţii în acord cu principiile dezvoltării durabile *prin activităţi specifice vârstei*
   5.5. Exprimarea opţiunii pentru o viaţă sănătoasă şi echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potenţial fizic şi mental şi manifestarea unor comportamente favorabile acestora
   5.6. Conştientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieţii individuale, mediului şi societăţii
   5.7. Adoptarea şi promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător şi pragmatic în activităţile educaţionale, profesionale şi sociale

6. **Manifestarea creativităţii şi a spiritului inovator**
   6.1. Manifestarea iniţiativei în vederea producerii de schimbări şi de inovaţii, în contexte educaţionale, profesionale şi sociale
   6.2. Iniţierea, dezvoltarea şi aplicarea de proiecte individuale şi de grup, într-o varietate de contexte
   6.3. Realizarea de produse ştiinţifice, tehnologice şi artistice utilizând sau inovând variate metode şi tehnici de lucru specializate şi *raportând propriile puncte de vedere creative la opiniile altora*
   6.4. Adaptarea perspectivei inter-, pluri- şi transdisciplinare în descoperirea şi/sau analiza şi rezolvarea originală a unor probleme teoretice şi practice

7. **Managementul vieţii personale şi al evoluţiei în carieră**
   7.1. Utilizarea capacităţilor cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.) *relevante social şi profesional*, a disponibilităţilor socio-emoţionale (inteligenţă emoţională, echilibru afectiv) şi motivaţionale, în contexte private, publice şi profesionale *semnificative pentru dezvoltarea personală şi profesională*
   7.2. Evaluarea resurselor personale şi elaborarea de proiecte de dezvoltare personală şi profesională
   7.3. Afirmarea spiritului de iniţiativă şi antreprenorial în gestionarea evoluţiei personale şi a carierei *conştientizând şi eventualele riscuri*
   7.4. Automotivarea în privinţa propriului potenţial de reuşită, disponibilitatea pentru efort fizic şi intelectual
   7.5. Valorificarea oportunităţilor oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor şi a intereselor individuale

7.6. Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale
7.7. *Identificarea implicaţiilor* asumării responsabilităţilor şi a gestionării problemelor specifice vieţii de familie

Profilului de formare a absolventului de învăţământ liceal i se corelează, de asemenea, elemente particulare, derivate din specificul filierelor, al profilurilor şi al specializărilor. De exemplu, în cazul filierei tehnologice, profilul de formare va include o serie de competenţe precizate în standardele de pregătire profesională.

# Capitolul 8

# DOMENII EXPERIENŢIALE ŞI ARII CURRICULARE

## 8.1. DOMENII EXPERIENŢIALE

### A. Identitatea domeniilor experienţiale

**Sfera de operare a domeniilor experienţiale este învăţământul preşcolar.**

**Domeniile experienţiale** sunt adevărate ***„câmpuri cognitive integrate”*** (L. Vlăsceanu) care transcend graniţele dintre discipline şi care, în contextul dat de prezentul curriculum, se întâlnesc cu **domeniile** tradiţionale **de dezvoltare** a copilului, respectiv: domeniul psihomotric, domeniul limbajului, domeniul socio-emoţional, domeniul cognitiv.

➡ ***Domeniul limbă şi comunicare*** - acoperă stăpânirea exprimării orale şi scrise, ca şi abilitatea de a înţelege comunicarea verbală şi scrisă.

Se apreciază că prin ascultare şi exprimare în situaţii de grup, preşcolarii devin capabili să exploreze experienţele altor persoane şi să-şi extindă astfel propriul repertoriu de experienţe semnificative. Se urmăreşte ca aceştia să vorbească cu încredere, clar şi fluent, utilizând modalităţi de exprimare adecvate pentru diferite categorii de auditoriu.

Se recomandă ca toate instituţiile de învăţământ preşcolar să furnizeze contexte în care preşcolarii să se poată exprima şi să utilizeze activ mijloacele de comunicare. Din această perspectivă, se apreciază că studiul operelor literare specifice vârstei sunt un mijloc de rafinare a gândirii şi limbajul acestora extinde capacitatea lor de a înţelege situaţii interpersonale complexe şi aduce o contribuţie importantă la dezvoltarea capacităţilor de evaluare.

Tot în cadrul acestui domeniu includem şi primul contact al copilului cu o limbă străină sau regională. În acest sens, copilul va fi obişnuit sistematic să asculte sonoritatea specifică limbii studiate, să o recunoască, să reproducă ritmul, fonemele şi intonaţia (atenţie, el este sensibil la particularităţile limbii necunoscute, cum ar fi: succesiunea silabelor accentuate sau neaccentuate, ritmul....etc.). De asemenea, copilul va fi ajutat să înveţe cuvinte care să îi permită să vorbească despre el însuşi şi despre mediul înconjurător, care să îi faciliteze relaţii/contacte sociale simple cu vorbitorii nativi ai limbii respective şi care să îl ajute să participe oral la viaţa/activitatea din clasă/comunitate.

Activitățile cele mai potrivite pentru această învățare sunt:

- memorarea de cuvinte/ propoziţii, cântece şi jocuri muzicale;
- imitarea ritmurilor diferite, acompaniind frazele auzite şi repetate cu o tamburină;
- jocuri de limbă.

Astfel, copilul va fi încurajat/stimulat să învețe şi câteva elemente ale culturii țării/regiunii respective (istoria locurilor, creații artistice specifice, mâncăruri, activități tradiționale etc.).

➡ ***Domeniul ştiinţe*** - include atât abordarea ***domeniului matematic*** prin intermediul experiențelor practice cât şi ***înţelegerea naturii,*** ca fiind modificabilă de către ființele umane cu care se află în interacțiune.

Astfel, se consideră necesar ca preşcolarul să fie pus în contact cu domeniul matematic prin jocuri dirijate cu materiale, cum ar fi nisipul sau apa, sau prin simularea de cumpărături în magazine. În această manieră vor putea fi dezvoltate reprezentările acestora cu privire la unele concepte, cum ar fi: volum, masă, număr şi, de asemenea, ei vor putea fi implicați în activități de discriminare, clasificare sau descriere cantitativă. Dezvoltarea capacităților de raționament, inclusiv de raționament abstract, va fi încurajată în conexiune cu obiecte şi activități familiare în sala de grupă sau la domiciliul copiilor. Este considerată deosebit de semnificativă concretizarea ideilor matematice în experimente, utilizarea lor împreună cu alte concepte şi elemente de cunoaştere pentru rezolvarea de probleme, pentru exprimarea unor puncte de vedere, pentru creşterea clarității sau relevanței unor mesaje.

De asemenea, este de dorit ca domeniul să nu îngrădească copilul doar la contextul disciplinelor matematice, ci să-i ofere posibilitatea de a explora şi contexte ale unor alte componente curriculare, oriunde apar elemente cum ar fi: generarea unor desene geometrice, scheme, estimarea unor costuri, planificarea unor activități, cuantificarea unor rezultate, analiza proporţiilor unei clădiri etc.

Abilități şi competențe asociate demersurilor de investigație ştiințifică, cum ar fi observarea, selectarea elementelor semnificative din masa elementelor irelevante, generarea de ipoteze, generarea de alternative, conceperea şi realizarea de experimente, organizarea datelor rezultate din observații pot fi dobândite de copiii preşcolari atunci când sunt puşi în contact cu domeniul cunoaşterii naturii, prin activități simple cum ar fi: observarea unor ființe/plante/animale/obiecte din mediul imediat apropiat, modelarea plastilinei (putând face constatări privind efectul temperaturii asupra materialului), confecționarea sau jocul cu instrumente muzicale simple, aplicarea unor principii ştiințifice în economia domestică (ex. producerea iaurtului) sau prin compararea proprietăților diferitelor materiale.

Totodată, preşcolarii pot fi încurajați să efectueze experimente, să utilizeze în condiții de securitate diferite instrumente sau echipamente, să înregistreze şi să comunice rezultatele observațiilor ştiințifice, să utilizeze diferite surse de informare, să rezolve probleme, să caute soluții, să sintetizeze concluzii valide.

➡ ***Domeniul estetic şi creativ*** - acoperă abilitățile de a răspunde emoțional şi intelectual la experiențe perceptive, sensibilitatea față de diferitele niveluri de manifestare a calității, aprecierea frumosului şi a adecvării la scop sau utilizare.

Experiențele şi trăirile caracteristice presupun explorarea trăirilor afective, ca şi a proceselor de a construi, compune sau inventa. Prin intermediul unor asemenea experiențe copiii acumulează cunoştințe şi abilități, ca şi o sporită receptivitate perceptivă, care le va permite să reacționeze de o manieră personală la ceea ce văd, aud, ating sau simt. Aceste experiențe pot fi prezente în orice componentă curriculară, dar îndeosebi în contextul acelor discipline care solicită răspunsuri personale, imaginative, emoționale şi uneori cu răspuns la stimuli (vezi muzica, activitățile artistico-plastice, drama, euritmia etc.).

➡ ***Domeniul psihomotric*** acoperă coordonarea şi controlul mişcărilor corporale, mobilitatea generală şi rezistența fizică, abilitățile motorii şi de manipulare de finețe, ca şi elemente de cunoaştere, legate mai ales de anatomia şi fiziologia omului.

Activitățile prin care preşcolarii pot fi puşi în contact cu acest domeniu sunt activitățile care implică mişcare corporală, competiții între indivizi sau grupuri, având ca obiect abilități psihomotorii şi activitățile care pot avea drept rezultat o mai bună suplețe, forță, rezistență sau ținută.

➡ ***Domeniul om şi societate*** - include omul, modul lui de viață, relațiile cu alți oameni, relațiile cu mediul social, ca şi modalitățile în care acțiunile umane influențează evenimentele. Domeniul are o extindere şi către contexte curriculare care privesc tehnologia, în sensul abordării capacităților umane de a controla evenimentele şi de a ordona mediul.

***Tehnologia*** este cea care face ca productivitatea muncii să crească, astfel încât membrii comunității să-şi poată procura produse mai multe, mai ieftine şi de mai bună calitate. De aceea, se apreciază că preşcolarii pot fi puşi în contact cu acest domeniu prin manipularea unor materiale şi executarea unor lucrări care țin de domeniul abilităților practice, prin constatarea proprietăților materialelor, prin selecția unor materiale în funcție de caracteristicile lor, prin constatarea că materialele pot avea şi calități estetice, cum ar fi textura, culoarea sau forma etc.

De asemenea, în cadrul domeniului socio-uman ***se doreşte ca preşcolarii să înţeleagă fiinţele umane angrenate în construirea propriului viitor şi propriei lumi,*** trăind viața de zi cu zi. Totodată, este important ca preşcolarii să înțeleagă faptul că situațiile prezente îşi au originile în situații din trecut, să observe similarități sau diferențe între oameni sau evenimente, să îşi imagineze viața în alte perioade istorice.

Se consideră necesar ca introducerea unor concepte sau dezvoltarea unor abilități de ordin general să utilizeze ca puncte de plecare experiențele personale ale copiilor. Din acest punct de vedere, ei vor fi încurajați să se angajeze în explorarea activă, din punct de vedere uman şi social, a zonei sau cartierului în care locuiesc.

Familiile acestora, mediul fizic, uman şi social pot fi utilizate ca resurse de învățare. Pe de altă parte, textul literar, imaginile şi alte materialele audio-vizuale pot fi utilizate ca surse de informare.

În abordarea acestui domeniu se pleacă şi de la premisa că instituția preşcolară reprezintă un context utilizabil pentru coordonarea principiilor şi acțiunilor morale. Astfel, copiii vor înțelege mult mai uşor concepte precum dreptatea, echitatea, bunătatea, adevărul etc. atunci când le vor putea observa concretizate în acțiunile adulților cu care vin în contact. De asemenea, dezvoltarea unor conduite consistente cu principii morale va fi favorizată de observarea şi discutarea de către copii a unor probleme morale, de exersarea lor în jocuri libere sau dirijate şi de studierea şi dezbaterea unor opere literare specifice vârstei.

## B. Relaţia domeniilor experienţiale cu competenţele generice[1]

### Domeniul LIMBĂ ŞI COMUNICARE

*Tabelul 9*

**Relația domeniului experiențial *Limbă şi comunicare* cu competențele generice**

| Nr. crt. | Competențe generice | Influență mică | Influență medie | Influență mare |
|---|---|---|---|---|
| **1** | **Utilizarea de modalități de comunicare în limba română, în limba maternă şi în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații** | | | |
| 1.1. | Utilizarea eficientă şi corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoaşterii (limbaje ştiințifice, tehnologice, artistice etc.) | | | ✓ |
| 1.2. | Operarea cu o varietate de mesaje verbale şi nonverbale, pentru a recepta şi a transmite idei, experiențe, sentimente şi opinii în contexte private, educaționale şi profesionale | | | ✓ |
| 1.3. | Monitorizarea propriei comunicări şi adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale şi culturale şi la diferite categorii de audiență | | | ✓ |
| **2** | **Utilizarea conceptelor şi a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoaşterii şi a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale** | | | |
| 2.1. | Utilizarea, evaluarea şi ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale | | | ✓ |
| 2.2. | Folosirea perspectivelor multiple şi a capacităților de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente şi dovezi pertinente | | | ✓ |
| 2.3. | Aplicarea de principii şi metode de investigație/cercetare pentru a explora şi a explica procese naturale, tehnologice şi sociale | | | ✓ |
| **3.** | **Integrarea, participarea activă şi responsabilă la viața socială** | | | |
| 3.1. | Conştientizarea şi exercitarea drepturilor şi a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României şi ai Europei; manifestarea cetățeniei active | | | ✓ |
| 3.2. | Relaționarea interpersonală pozitivă şi asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.) | | | ✓ |
| 3.3. | Promovarea şi susținerea cooperării şi a competiției în grupurile de învățare şi de muncă | | ✓ | |
| 3.4. | Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea şi evaluarea raporturilor dintre identitate şi alteritate, dintre local şi național, dintre național şi global | | | ✓ |
| 3.5. | Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale | | ✓ | |
| **4.** | **Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții** | | | |
| 4.1. | Identificarea şi selectarea de informație relevantă şi pertinentă, în raport cu diferite scopuri (de documentare şi de procesare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse) | | | ✓ |

[1] Ponderea influenței domeniilor experiențiale sau a ariilor curriculare asupra realizării competențelor generice este stabilită mai ales pe baza observațiilor, experiențelor şi practicilor personalului didactic şi mai puțin pe cercetări riguroase care să prezinte argumentat ştiințific aceste opțiuni.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4.2. | Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina şi perseverența; a învăța să înveți | | ✓ | |
| 4.3. | Reflecția critică, autoreglarea şi asumarea responsabilității pentru propria învățare | | | ✓ |
| 4.4. | Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale şi informaționale | | ✓ | |
| **5.** | **Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile şi comportamentele** | | | |
| 5.1. | Cunoaşterea şi asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social şi cultural | | | ✓ |
| 5.2. | Aderarea conştientă la un set de valori etice confirmate/ recunoscute în plan social | | | ✓ |
| 5.3. | Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine şi față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reuşită, responsabilitate, rigoare etc. | | | ✓ |
| 5.4. | Promovarea unui mediu natural şi social propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile | | | ✓ |
| 5.5. | Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă şi echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic şi mental şi manifestarea unor comportamente favorabile acestora | | ✓ | |
| 5.6. | Conştientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului şi societății | | ✓ | |
| 5.7. | Adoptarea şi promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător şi pragmatic în activitățile educaționale, profesionale şi sociale | | ✓ | |
| **6.** | **Manifestarea creativității şi a spiritului inovator** | | | |
| 6.1. | Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări şi a inovării mediilor educaționale, profesionale şi sociale | | | ✓ |
| 6.2. | Inițierea, dezvoltarea şi aplicarea de proiecte individuale şi de grup, într-o varietate de contexte | | | ✓ |
| 6.3. | Realizarea de produse ştiințifice, tehnologice şi artistice utilizând sau inovând variate metode şi tehnici de lucru specializate | | | ✓ |
| 6.4. | Adaptarea perspectivei inter-, pluri- şi transdisciplinare în descoperirea şi/sau analiza şi rezolvarea originală a unor probleme teoretice şi practice | | ✓ | |
| **7.** | **Managementul vieții personale şi al evoluției în carieră** | | | |
| 7.1. | Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligență emoțională, echilibru afectiv) şi motivaționale, în contexte private, publice şi profesionale | | ✓ | |
| 7.2. | Evaluarea resurselor personale şi elaborarea de proiecte de dezvoltare personală şi profesională | | | ✓ |
| 7.3. | Afirmarea spiritului de inițiativă şi antreprenorial în gestionarea evoluției personale şi a carierei | | | ✓ |
| 7.4. | Automotivarea în privința propriului potențial de reuşită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic şi intelectual | | | ✓ |
| 7.5. | Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor şi a intereselor individuale | | | ✓ |
| 7.6. | Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale şi culturale | | | ✓ |
| 7.7. | Asumarea responsabilităților şi gestionarea problemelor specifice vieții de familie | | ✓ | |

## Domeniul ŞTIINŢE

*Tabelul 10*

**Relația domeniului experiențial *Științe* cu competențele generice**

| Nr. crt. | Competențe generice | Influență mică | Influență medie | Influență mare |
|---|---|---|---|---|
| **1** | **Utilizarea de modalități de comunicare în limba română, în limba maternă şi în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații** | | | |
| 1.1. | Utilizarea eficientă şi corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoaşterii (limbaje științifice, tehnologice, artistice etc.) | | | ✓ |
| 1.2. | Operarea cu o varietate de mesaje verbale şi nonverbale, pentru a recepta şi a transmite idei, experiențe, sentimente şi opinii în contexte private, educaționale şi profesionale | | | ✓ |
| 1.3. | Monitorizarea propriei comunicări şi adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale şi culturale şi la diferite categorii de audiență | | | ✓ |
| **2** | **Utilizarea conceptelor şi a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoaşterii şi a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale** | | | |
| 2.1. | Utilizarea, evaluarea şi ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale | | | ✓ |
| 2.2. | Folosirea perspectivelor multiple şi a capacităților de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente şi dovezi pertinente | | | ✓ |
| 2.3. | Aplicarea de principii şi metode de investigație/cercetare pentru a explora şi a explica procese naturale, tehnologice şi sociale | | | ✓ |
| **3.** | **Integrarea, participarea activă şi responsabilă la viața socială** | | | |
| 3.1. | Conştientizarea şi exercitarea drepturilor şi a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României şi ai Europei; manifestarea cetățeniei active | | | ✓ |
| 3.2. | Relaționarea interpersonală pozitivă şi asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.) | | | ✓ |
| 3.3. | Promovarea şi susținerea cooperării şi a competiției în grupurile de învățare şi de muncă | | ✓ | |
| 3.4. | Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea şi evaluarea raporturilor dintre identitate şi alteritate, dintre local şi național, dintre național şi global | | | ✓ |
| 3.5. | Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale | ✓ | | |
| **4.** | **Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții** | | | |
| 4.1. | Identificarea şi selectarea de informație relevantă şi pertinentă, în raport cu diferite scopuri de documentare şi de procesare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse) | | | ✓ |
| 4.2. | Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina şi perseverența; a învăța să înveți | | | ✓ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4.3. | Reflecția critică, autoreglarea şi asumarea responsabilității pentru propria învățare | | | ✓ |
| 4.4. | Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale şi informaționale | | | ✓ |
| **5.** | **Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile şi comportamentele** | | | |
| 5.1. | Cunoaşterea şi asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social şi cultural | | | ✓ |
| 5.2. | Aderarea conştientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social | | | ✓ |
| 5.3. | Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine şi față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reuşită, responsabilitate, rigoare etc. | | | ✓ |
| 5.4. | Promovarea unui mediu natural şi social propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile | | | ✓ |
| 5.5. | Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă şi echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic şi mental şi manifestarea unor comportamente favorabile acestora | | | ✓ |
| 5.6. | Conştientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului şi societății | | | ✓ |
| 5.7. | Adoptarea şi promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător şi pragmatic în activitățile educaționale, profesionale şi sociale | | | ✓ |
| **6.** | **Manifestarea creativității şi a spiritului inovator** | | | |
| 6.1. | Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări şi a inovării mediilor educaționale, profesionale şi sociale | | | ✓ |
| 6.2. | Inițierea, dezvoltarea şi aplicarea de proiecte individuale şi de grup, într-o varietate de contexte | | | ✓ |
| 6.3. | Realizarea de produse ştiințifice, tehnologice şi artistice utilizând sau inovând variate metode şi tehnici de lucru specializate | | | ✓ |
| 6.4. | Adaptarea perspectivei inter-, pluri- şi transdisciplinare în descoperirea şi/sau analiza şi rezolvarea originală a unor probleme teoretice şi practice | | | ✓ |
| **7.** | **Managementul vieții personale şi al evoluției în carieră** | | | |
| 7.1. | Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligență emoțională, echilibru afectiv) şi motivaționale, în contexte private, publice şi profesionale | | ✓ | |
| 7.2. | Evaluarea resurselor personale şi elaborarea de proiecte de dezvoltare personală şi profesională | | | ✓ |
| 7.3. | Afirmarea spiritului de inițiativă şi antreprenorial în gestionarea evoluției personale şi a carierei | | | ✓ |
| 7.4. | Automotivarea în privința propriului potențial de reuşită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic şi intelectual | | | ✓ |
| 7.5. | Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor şi a intereselor individuale | | | ✓ |
| 7.6. | Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale şi culturale | | | ✓ |
| 7.7. | Asumarea responsabilităților şi gestionarea problemelor specifice vieții de familie | | ✓ | |

## Domeniul ESTETIC ŞI CREATIV

*Tabelul 11*

**Relația domeniului experiențial *Estetic şi creativ* cu competențele generice**

| Nr. crt. | Competențe generice | Influență mică | Influență medie | Influență mare |
|---|---|---|---|---|
| **1** | **Utilizarea de modalități de comunicare în limba română, în limba maternă şi în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații** | | | |
| 1.1. | Utilizarea eficientă şi corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoaşterii (limbaje ştiințifice, tehnologice, artistice etc.) | | | ✓ |
| 1.2. | Operarea cu o varietate de mesaje verbale şi nonverbale, pentru a recepta şi a transmite idei, experiențe, sentimente şi opinii în contexte private, educaționale şi profesionale | | | ✓ |
| 1.3. | Monitorizarea propriei comunicări şi adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale şi culturale şi la diferite categorii de audiență | | | ✓ |
| **2** | **Utilizarea conceptelor şi a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoaşterii şi a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale** | | | |
| 2.1. | Utilizarea, evaluarea şi ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale | ✓ | | |
| 2.2. | Folosirea perspectivelor multiple şi a capacităților de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente şi dovezi pertinente | ✓ | | |
| 2.3. | Aplicarea de principii şi metode de investigație/cercetare pentru a explora şi a explica procese naturale, tehnologice şi sociale | ✓ | | |
| **3.** | **Integrarea, participarea activă şi responsabilă la viața socială** | | | |
| 3.1. | Conştientizarea şi exercitarea drepturilor şi a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României şi ai Europei; manifestarea cetățeniei active | ✓ | | |
| 3.2. | Relaționarea interpersonală pozitivă şi asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.) | ✓ | | |
| 3.3. | Promovarea şi susținerea cooperării şi a competiției în grupurile de învățare şi de muncă | | ✓ | |
| 3.4. | Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea şi evaluarea raporturilor dintre identitate şi alteritate, dintre local şi național, dintre național şi global | | ✓ | |
| 3.5. | Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale | ✓ | | |
| **4.** | **Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții** | | | |
| 4.1. | Identificarea şi selectarea de informație relevantă şi pertinentă, în raport cu diferite scopuri de documentare şi de procesare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse) | | ✓ | |
| 4.2. | Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina şi perseverența; a învăța să înveți | | ✓ | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4.3. | Reflecția critică, autoreglarea și asumarea responsabilității pentru propria învățare | | ✓ | |
| 4.4. | Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale și informaționale | | ✓ | |
| **5.** | **Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile şi comportamentele** | | | |
| 5.1. | Cunoaşterea şi asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social şi cultural | | ✓ | |
| 5.2. | Aderarea conştientă la un set de valori etice confirmate/ recunoscute în plan social | | | ✓ |
| 5.3. | Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine şi față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reuşită, responsabilitate, rigoare etc. | | | ✓ |
| 5.4. | Promovarea unui mediu natural şi social propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile | | ✓ | |
| 5.5. | Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă şi echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic şi mental şi manifestarea unor comportamente favorabile acestora | | ✓ | |
| 5.6. | Conştientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului şi societății | | ✓ | |
| 5.7. | Adoptarea şi promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător şi pragmatic în activitățile educaționale, profesionale şi sociale | ✓ | | |
| **6.** | **Manifestarea creativității şi a spiritului inovator** | | | |
| 6.1. | Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări şi a inovării mediilor educaționale, profesionale şi sociale | | | ✓ |
| 6.2. | Inițierea, dezvoltarea şi aplicarea de proiecte individuale şi de grup, într-o varietate de contexte | | | ✓ |
| 6.3. | Realizarea de produse ştiințifice, tehnologice şi artistice utilizând sau inovând variate metode şi tehnici de lucru specializate | | | ✓ |
| 6.4. | Adaptarea perspectivei inter-, pluri- şi transdisciplinare în descoperirea şi/sau analiza şi rezolvarea originală a unor probleme teoretice şi practice | | | ✓ |
| **7.** | **Managementul vieții personale şi al evoluției în carieră** | | | |
| 7.1. | Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligență emoțională, echilibru afectiv) şi motivaționale, în contexte private, publice şi profesionale | | ✓ | |
| 7.2. | Evaluarea resurselor personale şi elaborarea de proiecte de dezvoltare personală şi profesională | | | ✓ |
| 7.3. | Afirmarea spiritului de inițiativă şi antreprenorial în gestionarea evoluției personale şi a carierei | | ✓ | |
| 7.4. | Automotivarea în privința propriului potențial de reuşită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic şi intelectual | | | ✓ |
| 7.5. | Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor şi a intereselor individuale | | | ✓ |
| 7.6. | Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale şi culturale | | | ✓ |
| 7.7. | Asumarea responsabilităților şi gestionarea problemelor specifice vieții de familie | | ✓ | |

## Domeniul PSIHOMOTRIC

*Tabelul 12*

**Relația domeniului experiențial *Psihomotric* cu competențele generice**

| Nr. crt. | Competențe generice | Influență mică | Influență medie | Influență mare |
|---|---|---|---|---|
| **1** | **Utilizarea de modalități de comunicare în limba română, în limba maternă şi în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații** | | | |
| 1.1. | Utilizarea eficientă şi corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoaşterii (limbaje ştiințifice, tehnologice, artistice etc.) | | ✓ | |
| 1.2. | Operarea cu o varietate de mesaje verbale şi nonverbale, pentru a recepta şi a transmite idei, experiențe, sentimente şi opinii în contexte private, educaționale şi profesionale | | | ✓ |
| 1.3. | Monitorizarea propriei comunicări şi adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale şi culturale şi la diferite categorii de audiență | | ✓ | |
| **2** | **Utilizarea conceptelor şi a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoaşterii şi a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale** | | | |
| 2.1. | Utilizarea, evaluarea şi ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale | | ✓ | |
| 2.2. | Folosirea perspectivelor multiple şi a capacităților de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente şi dovezi pertinente | | ✓ | |
| 2.3. | Aplicarea de principii şi metode de investigație/cercetare pentru a explora şi a explica procese naturale, tehnologice şi sociale | | ✓ | |
| **3.** | **Integrarea, participarea activă şi responsabilă la viața socială** | | | |
| 3.1. | Conştientizarea şi exercitarea drepturilor şi a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României şi ai Europei; manifestarea cetățeniei active | | | ✓ |
| 3.2. | Relaționarea interpersonală pozitivă şi asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.) | | | ✓ |
| 3.3. | Promovarea şi susținerea cooperării şi a competiției în grupurile de învățare şi de muncă | | ✓ | |
| 3.4. | Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea şi evaluarea raporturilor dintre identitate şi alteritate, dintre local şi național, dintre național şi global | | | ✓ |
| 3.5. | Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale | ✓ | | |
| **4.** | **Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții** | | | |
| 4.1. | Identificarea şi selectarea de informație relevantă şi pertinentă, în raport cu diferite scopuri de documentare şi de procesare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse) | | | ✓ |
| 4.2. | Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina şi perseverența; a învăța să înveți | | | ✓ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4.3. | Reflecția critică, autoreglarea şi asumarea responsabilității pentru propria învățare | | | ✓ |
| 4.4. | Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale şi informaționale | | | ✓ |
| **5.** | **Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile şi comportamentele** | | | |
| 5.1. | Cunoaşterea şi asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social şi cultural | | | ✓ |
| 5.2. | Aderarea conştientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social | | | ✓ |
| 5.3. | Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine şi față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reuşită, responsabilitate, rigoare etc. | | | ✓ |
| 5.4. | Promovarea unui mediu natural şi social propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile | | | ✓ |
| 5.5. | Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă şi echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic şi mental şi manifestarea unor comportamente favorabile acestora | | | ✓ |
| 5.6. | Conştientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului şi societății | | | ✓ |
| 5.7. | Adoptarea şi promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător şi pragmatic în activitățile educaționale, profesionale şi sociale | | | ✓ |
| **6.** | **Manifestarea creativității şi a spiritului inovator** | | | |
| 6.1. | Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări şi a inovării mediilor educaționale, profesionale şi sociale | | ✓ | |
| 6.2. | Inițierea, dezvoltarea şi aplicarea de proiecte individuale şi de grup, într-o varietate de contexte | | ✓ | |
| 6.3. | Realizarea de produse ştiințifice, tehnologice şi artistice utilizând sau inovând variate metode şi tehnici de lucru specializate | | ✓ | |
| 6.4. | Adaptarea perspectivei inter-, pluri- şi transdisciplinare în descoperirea şi/sau analiza şi rezolvarea originală a unor probleme teoretice şi practice | | ✓ | |
| **7.** | **Managementul vieții personale şi al evoluției în carieră** | | | |
| 7.1. | Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligență emoțională, echilibru afectiv) şi motivaționale, în contexte private, publice şi profesionale | | ✓ | |
| 7.2. | Evaluarea resurselor personale şi elaborarea de proiecte de dezvoltare personală şi profesională | | | ✓ |
| 7.3. | Afirmarea spiritului de inițiativă şi antreprenorial în gestionarea evoluției personale şi a carierei | | | ✓ |
| 7.4. | Automotivarea în privința propriului potențial de reuşită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic şi intelectual | | | ✓ |
| 7.5. | Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor şi a intereselor individuale | | | ✓ |
| 7.6. | Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale şi culturale | | | ✓ |
| 7.7. | Asumarea responsabilităților şi gestionarea problemelor specifice vieții de familie | | ✓ | |

## Domeniul OM SI SOCIETATE

*Tabelul 13*

**Relația domeniului experiențial *Om şi societate* cu competențele generice**

| Nr. crt. | Competențe generice | Influență mică | Influență medie | Influență mare |
|---|---|---|---|---|
| **1** | **Utilizarea de modalități de comunicare în limba română, în limba maternă şi în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații** | | | |
| 1.1. | Utilizarea eficientă şi corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoaşterii (limbaje ştiințifice, tehnologice, artistice etc.) | | | ✓ |
| 1.2. | Operarea cu o varietate de mesaje verbale şi nonverbale, pentru a recepta şi a transmite idei, experiențe, sentimente şi opinii în contexte private, educaționale şi profesionale | | | ✓ |
| 1.3. | Monitorizarea propriei comunicări şi adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale şi culturale şi la diferite categorii de audiență | | | ✓ |
| **2** | **Utilizarea conceptelor şi a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoaşterii şi a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale** | | | |
| 2.1. | Utilizarea, evaluarea şi ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale | | | ✓ |
| 2.2. | Folosirea perspectivelor multiple şi a capacităților de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente şi dovezi pertinente | | | ✓ |
| 2.3. | Aplicarea de principii şi metode de investigație/cercetare pentru a explora şi a explica procese naturale, tehnologice şi sociale | | | ✓ |
| **3.** | **Integrarea, participarea activă şi responsabilă la viața socială** | | | |
| 3.1. | Conştientizarea şi exercitarea drepturilor şi a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României şi ai Europei; manifestarea cetățeniei active | | | ✓ |
| 3.2. | Relaționarea interpersonală pozitivă şi asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.) | | | ✓ |
| 3.3. | Promovarea şi susținerea cooperării şi a competiției în grupurile de învățare şi de muncă | | ✓ | |
| 3.4. | Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea şi evaluarea raporturilor dintre identitate şi alteritate, dintre local şi național, dintre național şi global | | | ✓ |
| 3.5. | Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale | ✓ | | |
| **4.** | **Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții** | | | |
| 4.1. | Identificarea şi selectarea de informație relevantă şi pertinentă, în raport cu diferite scopuri de documentare şi de procesare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse) | | ✓ | |
| 4.2. | Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina şi perseverența; a învăța să înveți | | ✓ | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4.3. | Reflecția critică, autoreglarea şi asumarea responsabilității pentru propria învățare | | | ✓ |
| 4.4. | Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale şi informaționale | | | ✓ |
| **5.** | **Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile şi comportamentele** | | | |
| 5.1. | Cunoaşterea şi asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social şi cultural | | | ✓ |
| 5.2. | Aderarea conştientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social | | | ✓ |
| 5.3. | Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine şi față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reuşită, responsabilitate, rigoare etc. | | | ✓ |
| 5.4. | Promovarea unui mediu natural şi social propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile | | | ✓ |
| 5.5. | Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă şi echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic şi mental şi manifestarea unor comportamente favorabile acestora | | | ✓ |
| 5.6. | Conştientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului şi societății | | | ✓ |
| 5.7. | Adoptarea şi promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător şi pragmatic în activitățile educaționale, profesionale şi sociale | | | ✓ |
| **6.** | **Manifestarea creativității şi a spiritului inovator** | | | |
| 6.1. | Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări şi a inovării mediilor educaționale, profesionale şi sociale | | | ✓ |
| 6.2. | Inițierea, dezvoltarea şi aplicarea de proiecte individuale şi de grup, într-o varietate de contexte | | | ✓ |
| 6.3. | Realizarea de produse ştiințifice, tehnologice şi artistice utilizând sau inovând variate metode şi tehnici de lucru specializate | | | ✓ |
| 6.4. | Adaptarea perspectivei inter-, pluri- şi transdisciplinare în descoperirea şi/sau analiza şi rezolvarea originală a unor probleme teoretice şi practice | | | ✓ |
| **7.** | **Managementul vieții personale şi al evoluției în carieră** | | | |
| 7.1. | Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligență emoțională, echilibru afectiv) şi motivaționale, în contexte private, publice şi profesionale | | ✓ | |
| 7.2. | Evaluarea resurselor personale şi elaborarea de proiecte de dezvoltare personală şi profesională | | | ✓ |
| 7.3. | Afirmarea spiritului de inițiativă şi antreprenorial în gestionarea evoluției personale şi a carierei | | | ✓ |
| 7.4. | Automotivarea în privința propriului potențial de reuşită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic şi intelectual | | | ✓ |
| 7.5. | Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor şi a intereselor individuale | | | ✓ |
| 7.6. | Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale şi culturale | | | ✓ |
| 7.7. | Asumarea responsabilităților şi gestionarea problemelor specifice vieții de familie | | ✓ | |

## C. Competenţele domeniilor experienţiale

### DOMENIUL LIMBĂ ŞI COMUNICARE

- ✓ Dezvoltarea capacităţii de exprimare orală, de înţelegere şi utilizare corectă a semnificaţiilor structurilor verbale orale;
- ✓ Educarea unei exprimări verbale corecte din punct de vedere fonetic, lexical, sintactic;
- ✓ Dezvoltarea creativităţii şi expresivităţii limbajului oral;
- ✓ Dezvoltarea capacităţii de a înţelege şi transmite intenţii, gânduri, semnificaţii mijlocite de limbajul scris.

***Indicatori:***

- Să participe la activităţile de grup, inclusiv la activităţile de joc, atât în calitate de vorbitor, cât şi în calitate de auditor.
- Să înţeleagă şi să transmită mesaje simple; să reacţioneze la acestea.
- Să audieze cu atenţie un text, să reţină ideile acestuia şi să demonstreze că l-a înţeles.
- Să distingă sunetele ce compun cuvintele şi să le pronunţe corect.
- Să-şi îmbogăţească vocabularul activ şi pasiv pe baza experienţei, activităţii personale şi/sau a relaţiilor cu ceilalţi şi simultan să utilizeze un limbaj oral corect din punct de vedere gramatical.
- Să recepteze un text care i se citeşte ori i se povesteşte, înţelegând în mod intuitiv caracteristicile expresive şi estetice ale acestuia.
- Să fie capabil să creeze el însuşi (cu ajutor) structuri verbale, rime, ghicitori, povestiri, mici dramatizări, utilizând intuitiv elementele expresive.
- Să recunoască existenţa scrisului oriunde îl întâlneşte.
- Să înţeleagă că tipăritura (scrisul) are înţeles (semnificaţie).
- Să găsească ideea unui text, urmărind indiciile oferite de imagini.
- Să manifeste interes pentru citit.
- Să recunoască cuvinte simple şi litere în contexte familiare.
- Să recunoască literele alfabetului şi alte convenţii ale limbajului scris.
- Să utilizeze materiale scrise în vederea executării unei sarcini date.
- Să perceapă şi să discrimineze între diferitele forme, mărimi, culori – obiecte, imagini, forme geometrice, tipuri de contururi etc.
- Să utilizeze efectiv instrumentele de scris, stăpânind deprinderile motrice elementare necesare folosirii acestora.
- Să utilizeze desene, simboluri pentru a transmite semnificaţia acestora.
- Să descopere că scrierea îndeplineşte anumite scopuri, cerinţe sociale şi să se folosească de această descoperire (ex.: recunoaşte şi respectă simboluri care avertizează asupra prezenţei/existenţei unui pericol sau care arată direcţia, destinaţia unei clădiri/unui loc etc.).
- Să înţeleagă semnificaţia cuvintelor, literelor şi cifrelor, învăţând să le traseze.

## DOMENIUL ŞTIINŢE

- ✓ Dezvoltarea operațiilor intelectuale prematematice;
- ✓ Dezvoltarea capacității de a înțelege şi utiliza numere, cifre, unități de măsură, întrebuințând un vocabular adecvat;
- ✓ Dezvoltarea capacității de recunoaştere, denumire, construire şi utilizare a formelor geometrice;
- ✓ Stimularea curiozității privind explicarea şi înțelegerea lumii înconjurătoare;
- ✓ Dezvoltarea capacității de rezolvare de situații problematice, prin achiziția de strategii adecvate;
- ✓ Dezvoltarea capacității de cunoaştere şi de înțelegere a mediului înconjurător, precum şi stimularea curiozității pentru investigarea acestuia;
- ✓ Dezvoltarea capacității de observare şi stabilirea de relații cauzale, spațiale, temporale;
- ✓ Utilizarea unui limbaj adecvat în prezentarea unor fenomene din natură şi din mediul înconjurător;
- ✓ Formarea şi exersarea unor deprinderi de îngrijire şi ocrotire a mediului înconjurător, în vederea educării unei atitudini pozitive față de acesta.

***Indicatori:***

- Să-şi îmbogățească experiența senzorială, ca bază a cunoştințelor matematice referitoare la recunoaşterea, denumirea obiectelor, cantitatea lor, clasificarea, constituirea de grupuri/mulțimi, pe baza unor însuşiri comune (formă, mărime, culoare) luate în considerare separat sau mai multe simultan;
- Să efectueze operații cu grupele de obiecte constituite în funcție de diferite criterii date ori găsite de el însuşi: triere, grupare/regrupare, comparare, clasificare, ordonare, apreciere a cantității prin punere în corespondență.
- Să înțeleagă şi să numească relațiile spațiale relative, să plaseze obiecte într-un spațiu dat ori să se plaseze corect el însuşi în raport cu un reper dat.
- Să înțeleagă raporturile cauzale între acțiuni, fenomene (dacă...atunci) prin observare şi realizare de experimente
- Să recunoască, să denumească, să construiască şi să utilizeze forma geometrică cerc, pătrat, triunghi, dreptunghi în jocuri.
- Să efectueze operații şi deducții logice, în cadrul jocurilor cu piesele geometrice.
- Să numere de la 1 la 10 recunoscând grupele cu 1-10 obiecte şi cifrele corespunzătoare.
- Să efectueze operații de adunare şi scădere cu 1-2 unități, în limitele 1-10.
- Să identifice poziția unui obiect într-un şir utilizând numeralul ordinal.
- Să realizeze serieri de obiecte pe baza unor criterii date ori găsite de el însuşi.
- Să compună şi să rezolve probleme simple, implicând adunarea/scăderea în limitele 1-10.
- Să găsească soluții diverse pentru situații problematice reale sau imaginare întâlnite în viața de zi cu zi sau în poveşti, povestiri.
- Să cunoască unele elemente componente ale lumii înconjurătoare (obiecte, aerul, apa, solul, vegetația, fauna, ființa umană ca parte integrantă a mediului, fenomene ale naturii), precum şi interdependența dintre ele.

- Să recunoască şi să descrie verbal şi/sau grafic anumite schimbări şi transformări din mediul apropiat.
- Să cunoască elemente ale mediului social şi cultural, poziționând elementul uman ca parte integrantă a mediului.
- Să cunoască existența corpurilor cereşti, a vehiculelor cosmice.
- Să comunice impresii, idei pe baza observărilor efectuate.
- Să manifeste disponibilitate în a participa la acțiuni de îngrijire şi protejare a mediului, aplicând cunoştințele dobândite.
- Să aplice norme de comportare specifice asigurării sănătății şi protecției omului şi naturii.

## DOMENIUL ESTETIC ŞI CREATIV

- ✓ Formarea unor deprinderi de lucru pentru realizarea unor desene, picturi, modelaje;
- ✓ Realizarea unor corespondenţe între diferitele elemente de limbaj plastic şi forme, obiecte din mediul înconjurător (natură, artă şi viaţa socială);
- ✓ Stimularea expresivității şi a creativității prin desen, pictură, modelaj;
- ✓ Formarea capacității de receptare a lumii sonore şi a muzicii;
- ✓ Formarea capacităților de exprimare prin muzică;
- ✓ Cunoaşterea marilor valori ale creației muzicale naționale şi universale.

***Indicatori:***

- Să redea teme plastice specifice desenului.
- Să obțină efecte plastice, forme spontane şi elaborate prin tehnici specifice picturii.
- Să exerseze deprinderile tehnice specifice modelajului în redarea unor teme plastice.
- Să recunoască elemente ale limbajului plastic şi să diferențieze forme şi culori în mediul înconjurător.
- Să cunoască şi să diferențieze materiale şi instrumente de lucru, să cunoască şi să aplice reguli de utilizare a acestora.
- Să utilizeze un limbaj adecvat cu privire la diferitele activități plastice concrete.
- Să compună în mod original şi personal spațiul plastic, utilizând materiale şi tehnici diverse alese de el.
- Să interpreteze liber, creativ lucrări plastice exprimând sentimente estetice.
- Să privească şi să recunoască creații artistice corespunzătoare specificului de vârstă al copilului preşcolar şi preocupărilor acestuia (portrete de copii, jocuri ale copiilor, scene de familie, peisaje, activități cotidiene ale oamenilor).
- Să descopere lumea înconjurătoare cu ajutorul auzului.
- Să diferențieze auditiv timbrul sunetelor din mediul apropiat şi al sunetelor muzicale.
- Să diferențieze auditiv intensitatea sunetelor din mediul apropiat şi a sunetelor muzicale.
- Să diferențieze auditiv durata determinată a sunetelor din mediul apropiat şi a sunetelor muzicale.
- Să diferențieze auditiv înălțimea sunetelor muzicale.
- Să intoneze cântece pentru copii.
- Să cânte acompaniați de educatoare.
- Să acompanieze ritmic cântecele.

- Să cânte cântecele în aranjamente armonico-polifonice elementare.
- Să asocieze mişcările sugerate de textul cântecului cu ritmul acestuia
- Să exprime prin mişcare starea sufletească creată de muzica audiată.
- Să exprime într-un joc impresia muzicală.
- Să improvizeze spontan, liber, scurte motive sincretice: text onomatopeic + melodie, text onomatopeic + mişcare, text onomatopeic + melodie + mişcare.
- Să asculte şi să recunoască fragmente din creaţii muzicale naţionale şi universale, corespunzătoare specificului de vârstă al copilului preşcolar şi preocupărilor acestuia.

## DOMENIUL PSIHOMOTRIC

- ✓ Formarea şi dezvoltarea deprinderilor motrice de bază şi utilitar-aplicative;
- ✓ Stimularea calităţilor intelectuale, de voinţă şi afective, în vederea aplicării independente a deprinderilor însuşite;
- ✓ Cunoaşterea deprinderilor igienico-sanitare pentru menţinerea stării de sănătate.

***Indicatori:***

- Să fie capabil să execute mişcări motrice de bază: mers, alergare, sărituri, rostogoliri, căţărări.
- Să cunoască şi să aplice regulile de igienă referitoare la igiena echipamentului.
- Să cunoască şi să aplice regulile de igienă a efortului fizic.
- Să-şi formeze o ţinută corporală corectă (în poziţia stând, şezând şi în deplasare).
- Să perceapă componentele spaţio-temporale (ritm, durată, distanţă, localizare).
- Să fie apt să utilizeze deprinderile motrice însuşite în diferite contexte.
- Să se folosească de acţiunile motrice învăţate pentru a exprima sentimente şi/sau comportamente, pentru a răspunde la diferiţi stimuli (situaţii), la diferite ritmuri.
- Să manifeste în timpul activităţii atitudini de cooperare, spirit de echipă, de competiţie, fair-play.

## DOMENIUL OM ŞI SOCIETATE

- ✓ Cunoaşterea şi respectarea normelor de comportare în societate; educarea abilităţii de a intra în relaţie cu ceilalţi;
- ✓ Educarea trăsăturilor pozitive de voinţă şi caracter şi formarea unei atitudini pozitive faţă de sine şi faţă de ceilalţi;
- ✓ Dezvoltarea comportamentelor de cooperare, prosociale, proactive (iniţiativă);
- ✓ Dezvoltarea abilităţii de recunoaştere, acceptare şi respect al diversităţii;
- ✓ Cunoaşterea unor elemente de istorie, geografie, religie care definesc portretul spiritual al poporului român;
- ✓ Formarea şi consolidarea unor abilităţi practice specifice nivelului de dezvoltare motrică;
- ✓ Îmbogăţirea cunoştinţelor despre materiale şi caracteristicile lor, precum şi despre tehnici de lucru necesare prelucrării acestora în scopul realizării unor produse simple;
- ✓ Formarea deprinderilor practic-gospodăreşti şi utilizarea vocabularului specific.

***Indicatori:***

- Să cunoască şi să respecte normele necesare integrării în viaţa socială, precum şi reguli de securitate personală (ex.: importanţa alimentelor sănătoase pentru organismul uman; reguli ale activităţii şi ale jocului, în vederea evitării unor situaţii periculoase; reguli de minimă protecţie a naturii şi pericolul încălcării lor; reguli privind protecţia vieţii proprii şi a celor din jur etc.).
- Să-şi adapteze comportamentul propriu la cerinţele grupului în care trăieşte (familie, grădiniţă, grupul de joacă).
- Să negocieze şi să participe la decizii comune.
- Să aprecieze în situaţii concrete unele comportamente şi atitudini în raport cu norme prestabilite şi cunoscute.
- Să trăiască în relaţiile cu cei din jur stări afective pozitive, să manifeste prietenie, toleranţă, armonie, concomitent cu învăţarea autocontrolului.
- Să descrie şi să identifice elemente locale specifice ţării noastre şi zonei în care locuieşte (elemente de relief, aşezare geografică, obiective socio-culturale, istorice, religioase, etnice).
- Să cunoască şi să utilizeze unelte simple de lucru pentru realizarea unei activităţi practice.
- Să cunoască diferite materiale de lucru, din natură ori sintetice.
- Să efectueze operaţii simple de lucru cu materiale din natură şi sintetice.
- Să identifice, să proiecteze şi să găsească cât mai multe soluţii pentru realizarea temei propuse în cadrul activităţilor practice.
- Să se raporteze la mediul apropiat, contribuind la îmbogăţirea acestuia prin lucrările personale.
- Să dobândească comportamente şi atitudini igienice corecte faţă de propria persoană şi faţă de alte fiinţe şi obiecte.
- Să capete abilitatea de a intra în relaţie cu cei din jur, respectând norme de comportament corect şi util celorlalţi.
- Să-şi formeze deprinderi practice şi gospodăreşti.
- Să se comporte adecvat în diferite contexte sociale.

## 8.2. STRUCTURA GENERICĂ A ARIILOR CURRICULARE

Cadrul de Referinţă pentru Curriculumul naţional propune 8 arii curriculare:

– Limbă şi comunicare;
– Matematică şi ştiinţele naturii;
– Om şi societate;
– Educaţie fizică şi sport;
– Arte;
– Tehnologii;
– Consiliere şi orientare;
– Studii crosscurriculare.

Primele 7 arii curriculare au o structură comună prezentată mai jos, cea de-a 8 arie curriculară prezintă particularități specifice datorită naturii sale intrinseci.

Structura celor 7 arii curriculare:

### A. Identitatea şi legitimitatea ariei curriculare

*Elemente vizate în dezvoltarea acestui aspect:* caracterizare generală, dinamica disciplinelor, evoluții specifice domeniului, importanța, schimbări reprezentative, cercetări relevante în domeniu.

### B. Relaţia ariei curriculare cu competenţele generice

*Elemente vizate în dezvoltarea acestui aspect:* tabelul de analiză din perspectiva competențelor generice, comentarii despre disciplinele care compun aria şi despre modul în care alte arii curriculare se poziționează în raport cu aria respectivă şi o susțin în atingerea competențelor generice respective, dar şi a celor specifice, abordări integrate (crosscurriculare), care pot fi avute în vedere.

### C. Competenţele ariei curriculare

*Elemente vizate în dezvoltarea acestui aspect:* natura competențelor, numărul competențelor generale ar fi de dorit să se încadreze între 4-7.

## 8.3. ARIA CURRICULARĂ LIMBĂ ŞI COMUNICARE

### A. Identitatea şi legitimitatea ariei curriculare Limbă şi comunicare

**Aria curriculară Limbă şi comunicare:** *grupează obiecte de studiu şi/sau domenii noi de educaţie care oferă elevului cunoştinţe, deprinderi, abilităţi şi atitudini necesare participării active la viaţa socială, strategii de comunicare, identificarea specificului socio-cultural căruia îi aparţine elevul, precum şi instrumentele mentale utile în dobândirea autonomiei intelectuale şi morale.*

În cadrul acestei arii sunt cuprinse obiecte de studiu, precum limba şi literatura română, limbile moderne, limbile materne sau limba latină.

În discursul actual asupra reformelor curriculare contemporane este invocată creşterea interesului pentru această zonă de cunoaştere şi preferința pentru îmbinarea, în mod echilibrat a abordărilor disciplinare cu cele inter- şi transdisciplinare.

Ariile curriculare, în general, şi, prin urmare şi inclusiv aria curriculară Limbă şi comunicare, vizează un anumit mod de abordare a cunoaşterii, are în vedere modalitățile în care experții diferitelor componente ale domeniului valorizează seturi de operații mentale.

Prin urmare este vorba despre moduri de gândire comune unui grupaj de discipline, care se consolidează şi se mobilizează la nivelul didacticii domeniului de specialitate.

Aspectele comune din punct de vedere didactic între disciplinele ariei curriculare Limbă şi comunicare sunt:

- ✓ centrarea pe modelul comunicativ-funcțional destinat structurării capacităților de comunicare. În consecință, comunicarea reprezintă un domeniu complex care înglobează procesele de receptare şi exprimare a mesajului oral/scris;

- ✓ definirea domeniilor disciplinei în termeni de capacități (receptare exprimare);
- ✓ abordarea comunicării ca o competență umană fundamentală în acord cu concepția competențelor generice;
- ✓ echilibrarea ponderii acordate exprimării orale față de cea scrisă;
- ✓ structurarea programei pe baza unor competențe generice şi generale exprimate sintetic, astfel încât să poată surprinde, ceea ce este esențial în procesul de învățare la diferite niveluri;
- ✓ aplicarea unor demersuri de învățare procedurală, adică de elaborare a unor strategii şi proceduri proprii de rezolvare de probleme, de investigare, de organizare, specifice activităților de comunicare;
- ✓ vehicularea unei culturi adaptate la realitățile societății contemporane;
- ✓ conştientizarea identității naționale ca premisă a dialogului intercultural şi a integrării europene.

Dacă urmărim modul de organizare a curriculumului în diferite țări putem observa câteva tendințe comune, tendințe de organizare a disciplinelor:

- *se acordă o importanţă sporită comunicării, multiculturalităţii ca specific al societăţii la început de mileniu şi ca urmare a creşterii perspectivei globale asupra lumii*;
- abordări integrate care pornesc de la concepte cheie (mai ales la nivelul etapelor finale ale şcolarității): *relaţii de comunicare;*
- *utilizarea corectă şi adecvată a limbii, a normelor şi regulilor de exprimare orală şi scrisă, a unor reguli de natură gramaticală, semantică, stilistică etc.; argumentare; participare la dezbateri; interpretare, procesare, analiză de text; interacţiune socială, valori (morale, artistice, culturale), responsabilitate, drepturile omului, diversitate culturală*.

Astfel se desprinde, ca tendință generală *accentuarea dimensiunii procedurale a conţinuturilor*, extinderea componentelor metodologice ale programelor şcolare, revizuirea unor componente specifice în structura manualelor (metoda proiectului, dar şi demersuri investigative sau studii de caz), având în vedere faptul că studiul achizițiilor noi devine esențial pentru reconsiderarea fundamentelor ştiințifice şi metodologice ale curriculumului.

**Politici lingvistice europene, repere pentru predarea limbilor în şcoală**

Grupul de experți în educație ai Consiliului Europei a identificat necesitatea alcătuirii unor descriptive funcționale pentru reglementarea învățării limbilor moderne. Acestea se elaborează respectând exigențele didactice şi ținând seama de competențele vizate (înțelegere, exprimare orală, scriere).

Pe scala competențelor lingvistice constituite din 6 niveluri, nivelul prag se situează pe poziția a treia (A1, A2, B1) şi presupune că cel care învață a achiziționat un bagaj de cunoştințe lexicale, gramaticale şi culturale care îi permit să ducă o viață autonomă într-un mediu lingvistic nou, să înțeleagă limba la nivelul vorbit şi scris şi să facă față majorității situațiilor cotidiene de comunicare orală sau scrisă.

La acest nivel accentul cade pe înțelegere, care depăşeşte capacitatea de producere în limba respectivă.

**Competenţa de comunicare se realizează prin dezvoltarea mai multor tipuri de abilităţi.**

**Concepţia referitoare la comunicare** consideră că finalitățile urmărite în procesul de formare sunt de natură comunicativă, ceea ce înseamnă că aşteaptă să fie dobândite acele abilități lingvistice care să le faciliteze şi să le permită elevilor comunicarea în limba studiată. Din această perspectivă predarea limbii este subordonată demersului pragmatic (comunicarea). Asta înseamnă că progresul în învățarea limbii echivalează cu progresul în comunicare şi nu cu cel al cunoaşterii sistemului lingvistic.

Dobândirea competenței comunicative are loc prin dezvoltarea unor abilități lingvistice, sociolingvistice, pragmatice şi socioculturale.

**Competenţele lingvistice** au în vedere cunoaşterea resurselor formale cu ajutorul cărora pot fi construite şi formulate mesaje semnificative. Avem în vedere regulile limbii manifestate la nivelul fonetic, lexical, gramatical, semantic, ortografic şi ortoepic.

**Competenţele sociolingvistice** presupun cunoaşterea dimensiunii sociale a limbii şi aplicarea ei în situații de comunicare. La acest nivel intervine cunoaşterea deicticelor sociale (mărci de adresare: tu, dumneata, a regulilor de politețe, a diferitelor registre familiar, popular, local, literar).

**Competenţele pragmatice** includ competența discursivă, adică abilitatea de organizare a unităților limbii în secvențele discursive cât mai clare, respectând regulile de structurare a unui discurs.

**Competenţa socioculturală** presupune cunoaşterea societății şi culturii comunităților în care se vorbeşte limba respectivă.

**Relaţia ariei curriculare cu competenţele cheie**

În ultimii ani abordarea competențelor de comunicare a fost foarte prezentă în dezbateri de politici educaționale şi culturale şi în abordările teoreticienilor şi practicienilor din Uniunea Europeană din diferite domenii. *Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning,* Bruxelles, 2006 **include competenţa de comunicare**, în mai multe ipostaze: de competențe personale, interpersonale, interculturale şi toate tipurile de comportamente prin care persoana poate participa într-un mod eficient şi constructiv la viața socială şi poate avea un rol activ pe piața muncii, în strânsă legătură cu bunăstarea personală şi cea la nivel social. Abilitățile specifice competenței de comunicare includ: comunicare în limba maternă, în două limbi europene, comunicare mediată, exprimarea şi înțelegerea punctelor de vedere diferite.

Atitudinile corelate acestei competențe sunt cele de colaborare, toleranță, încredere şi empatie, de interes pentru comunicarea interculturală, pentru diversitate, asumarea unor roluri în comunicare.

## B. Competenţele generice şi contribuţia ariei curriculare Limbă şi comunicare la realizarea lor

Competenţele vizate prin aria curriculară Limbă şi comunicare sintetizează cele şapte competențe generice.

*Tabelul 14*

**Relația ariei curriculare *Limbă și comunicare* cu competențele generice**

| Nr. crt. | Competențe generice | Influență mică | Influență medie | Influență mare |
|---|---|---|---|---|
| **1** | **Utilizarea de modalități de comunicare în limba română, în limba maternă și în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații** | | | |
| 1.1. | Utilizarea eficientă și corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoașterii (limbaje științifice, tehnologice, artistice etc.) | | | ✓ |
| 1.2. | Operarea cu o varietate de mesaje verbale și nonverbale, pentru a recepta și a transmite idei, experiențe, sentimente și opinii în contexte private, educaționale și profesionale | | | ✓ |
| 1.3. | Monitorizarea propriei comunicări și adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale și culturale și la diferite categorii de audiență | | | ✓ |
| **2** | **Utilizarea conceptelor și a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoașterii și a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale** | | | |
| 2.1. | Utilizarea, evaluarea și ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte școlare, extrașcolare și profesionale | | ✓ | |
| 2.2. | Folosirea perspectivelor multiple și a capacităților de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente și dovezi pertinente | | | ✓ |
| 2.3. | Aplicarea de principii și metode de investigație/cercetare pentru a explora și a explica procese naturale, tehnologice și sociale | | ✓ | |
| **3.** | **Integrarea, participarea activă și responsabilă la viața socială** | | | |
| 3.1. | Conștientizarea și exercitarea drepturilor și a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României și ai Europei; manifestarea cetățeniei active | ✓ | | |
| 3.2. | Relaționarea interpersonală pozitivă și asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.) | | | ✓ |
| 3.3. | Promovarea și susținerea cooperării și a competiției în grupurile de învățare și de muncă | | | ✓ |
| 3.4. | Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea și evaluarea raporturilor dintre identitate și alteritate, dintre local și național, dintre național și global | | ✓ | |
| 3.5. | Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale | | | ✓ |
| **4.** | **Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții** | | | |
| 4.1. | Identificarea și selectarea de informație relevantă și pertinentă, în raport cu diferite scopuri (de documentare și de procesare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse) | | | ✓ |
| 4.2. | Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina și perseverența; a învăța să înveți | | | ✓ |
| 4.3. | Reflecția critică, autoreglarea și asumarea responsabilității pentru propria învățare | | | ✓ |
| 4.4. | Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale și informaționale | | ✓ | |
| **5.** | **Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile și comportamentele** | | | |
| 5.1. | Cunoașterea și asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social și cultural | | | ✓ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 5.2. | Aderarea conştientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social | | ✓ | |
| 5.3. | Dezvoltarea unei atitudini pozitive faţă de sine şi faţă de ceilalţi: stimă de sine, respect, încredere în propriul potenţial de reuşită, responsabilitate, rigoare etc. | | | ✓ |
| 5.4. | Promovarea unui mediu natural şi social propice vieţii în acord cu principiile dezvoltării durabile | ✓ | | |
| 5.5. | Exprimarea opţiunii pentru o viaţă sănătoasă şi echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potenţial fizic şi mental şi manifestarea unor comportamente favorabile acestora | | ✓ | |
| 5.6. | Conştientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieţii individuale, mediului şi societăţii | ✓ | | |
| 5.7. | Adoptarea şi promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător şi pragmatic în activităţile educaţionale, profesionale şi sociale | | ✓ | |
| **6.** | **Manifestarea creativităţii şi a spiritului inovator** | | | |
| 6.1. | Manifestarea iniţiativei în vederea producerii de schimbări şi a inovării mediilor educaţionale, profesionale şi sociale | | ✓ | |
| 6.2. | Iniţierea, dezvoltarea şi aplicarea de proiecte individuale şi de grup, într-o varietate de contexte | ✓ | | |
| 6.3. | Realizarea de produse ştiinţifice, tehnologice şi artistice utilizând sau inovând variate metode şi tehnici de lucru specializate | ✓ | | |
| 6.4. | Adaptarea perspectivei inter-, pluri- şi transdisciplinare în descoperirea şi/sau analiza şi rezolvarea originală a unor probleme teoretice şi practice | | ✓ | |
| **7.** | **Managementul vieţii personale şi al evoluţiei în carieră** | | | |
| 7.1. | Utilizarea capacităţilor cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităţilor socio-emoţionale (inteligenţă emoţională, echilibru afectiv) şi motivaţionale, în contexte private, publice şi profesionale | | | ✓ |
| 7.2. | Evaluarea resurselor personale şi elaborarea de proiecte de dezvoltare personală şi profesională | | ✓ | |
| 7.3. | Afirmarea spiritului de iniţiativă şi antreprenorial în gestionarea evoluţiei personale şi a carierei | ✓ | | |
| 7.4. | Automotivarea în privinţa propriului potenţial de reuşită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic şi intelectual | | ✓ | |
| 7.5. | Valorificarea oportunităţilor oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor şi a intereselor individuale | | ✓ | |
| 7.6. | Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale şi culturale | ✓ | | |
| 7.7. | Asumarea responsabilităţilor şi gestionarea problemelor specifice vieţii de familie | | ✓ | |

## C. Competenţele ariei curriculare Limbă şi comunicare

În cadrul Ariei curriculare Limbă şi comunicare, există corelări pentru toate disciplinele aparţinătoare.

Competenţele generale sunt ordonate în jurul unor centre de interes, ceea ce face ca aria curriculară să aibă o concepţie coerentă cognitiv, axiologic şi atitudinal prin contribuţia fiecărei discipline cuprinse. Unele competenţe (cele privind comunicarea orală, de redactare de referate, rezumate etc.) sunt identice la toate disciplinele din arie.

1. Utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în diferite situații de comunicare.
2. Folosirea instrumentelor de analiză stilistică şi structurală a diferitelor texte literare şi non literare.
3. Argumentarea în scris sau oral a propriilor opinii asupra unui text literar sau non-literar.
4. Raportarea textelor studiate la o epocă sau la curentele literare-culturale cunoscute.
5. Formarea unei strategii proprii de lucru cu textul.
6. Receptarea, analiza şi aplicarea, în exercițiii a unei varietăți de fenomene lingvistice prezente în textele studiate.
7. Interpretarea fenomenelor culturale, literare, lingvistice din perspectivă interdisciplinară.

**Competenţe în relaţie cu alte arii curriculare**

1. Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale şi informaționale în contexte formale şi nonformale.
2. Utilizarea achizițiilor dobândite în rezolvarea unor situații problemă, în analizarea posibilităților personale de dezvoltare, precum şi în vederea ameliorării propriei activități.
3. Cooperarea cu ceilalți, în calitate de cetățeni activi, în rezolvarea unor probleme teoretice şi practice, prin asumarea critică a rolurilor care decurg din apartenența la diferite grupuri.
4. Utilizarea eficientă şi corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) aparținând domeniilor de studiu.
5. Raportarea, pe baza unui sistem propriu de valori, la procese specifice lumii contemporane, relevante din perspectivă culturală, pentru prezent şi pentru viitor.

## 8.4. ARIA CURRICULARĂ MATEMATICĂ ŞI ŞTIINŢELE NATURII

### A. Identitatea şi legitimitatea ariei curriculare Matematică şi ştiinţele naturii

Reformele curriculare actuale identifică matematica şi ştiințele naturii ca arii curriculare cheie pentru progresul tehnologic, aducând în discuție două aspecte majore – alfabetizarea matematică şi cea ştiințifică.

Țările înalt performante la evaluările internaționale recunosc **focalizarea pe aceste domenii cheie**, admițând nevoia pregătirii viitoarei generații pentru schimbări rapide ale locului de muncă într-o societate a competiției globale caracterizată, mai ales, prin inovație tehnologică. Totodată, se recunoaşte preocuparea pentru motivarea tinerilor în alegerea unor cariere în aceste domenii. Aceste orientări reies în mod explicit prin politici educaționale – *The National Goals for Schooling in the 21st century* (Australia); *No child left behind Act of 2001*, *The Nation's Report Card* şi *America Competes Act* (SUA); *Platform Beta Techniek*, 2004 (Olanda*); White Paper on Science Education* (Taiwan) sau implicit din numărul de ore alocate (Coreea**,** Australia, Germania, Japonia, Noua Zeelandă, Ungaria, Singapore).

În SUA, *Math Now Program* vizează programe de matematică avansată pentru şcoala primară şi secundară. Japonia dezvoltă „şcoli superioare de ştiințe” care vizează matematica, ştiințele şi tehnologia, printr-un curriculum inovativ – pentru viitorii oameni de ştiință care să asigure progresul (2002). Coreea înființează clase pentru studii aprofundate care sunt oferite numai acelora care au promovat subiectele obligatorii. În Taiwan există clase pentru supradotați în ceea ce priveşte învățarea matematicii şi ştiințelor.

Matematica şi ştiinţele naturii sunt discipline obligatorii pe parcursul şcolarităţii obligatorii.

Studiul ştiinţelor se realizează integrat începând cu primul an de şcolaritate (Taiwan), din clasa a III-a (Japonia, Singapore) sau clasa a IV-a (Noua Zeelandă). În cazul în care studiul ştiinţelor începe în clasa a III-a sau a IV-a, subiecte specifice ştiinţelor sunt introduse în temele crosscurriculare din clasele anterioare (Singapore, Noua Zeelandă). Cercetările subliniază importanţa începerii învăţării ştiinţelor din primele clase, deoarece în această perioadă se construieşte motivaţia intrinsecă asociată efectelor pozitive pe termen îndelungat.

Studiul integrat poate defini întregul parcurs obligatoriu (Australia, SUA, Noua Zeelandă, Japonia, Singapore, Hong Kong, Coreea, Marea Britanie, Scoţia, Germania, Olanda, Taiwan) sau se poate transforma într-un studiu disciplinar al fizicii, chimiei, biologiei şi geografiei, în general începând cu clasa a VII-a (Austria, Ungaria, Rusia, Germania, Slovenia).

O serie de tendinţe majore în ce priveşte studiul disciplinelor din aria *Matematică şi ştiinţele naturii* se deduc din reformele curriculare contemporane, evidenţiate într-o analiză la nivelul ţărilor membre ale OECD:

i) accentul pus pe capacităţi cognitive de ordin superior şi pe capacităţile cross-curriculare;
ii) integrarea disciplinelor;
iii) legăturile constante cu comunitatea;
iv) folosirea tehnologiilor în predare şi învăţare;
v) accentul pus pe învăţarea prin cooperare;
vi) importanţa evaluării performanţelor;

(i) Se explică prin faptul că elevii trebuie să realizeze conexiuni şi să-şi formeze capacităţi de transfer care nu mai pot fi circumscrise exclusiv uneia sau alteia dintre disciplinele formale permiţând absolventului să facă faţă cerinţelor vieţii şi muncii într-o lume în continuă schimbare.

(ii) Proiectarea integrată nu a condus şi probabil nici nu va conduce la „desfiinţarea" disciplinelor; acestea vor continua să existe în planurile de învăţământ dar, „permeabilizate" şi interconectate. Consecinţele majore pentru curriculumul şcolar vizează:

- *combinarea disciplinelor şcolare;*
- *centrarea pe activităţi integrate de tipul proiectelor;*
- *stabilirea relaţiilor între concepte, fenomene, procese din domenii diferite;*
- *considerarea unităţilor tematice/conceptelor/problemelor ca şi principii organizatoare ale curriculumului;*
- *gestionarea timpului şcolar într-un mod flexibil şi gruparea elevilor.*

Tendinţele nominalizate la (i) şi (ii) evidenţiază nevoia realizării unor conexiuni cu celelalte arii curriculare: *Limbă şi comunicare, Om şi societate, Tehnologii, Consiliere şi orientare, Arte, Educaţie fizică şi sport*.

(iii) Dezvoltarea de competenţe specifice muncii şi alegerii carierei se realizează prin diferite parteneriate între instituţiile de educaţie şi celelalte instituţii/organizaţii din cadrul comunităţii asigurând o relevanţă crescută a conţinuturilor educaţiei din perspectiva pregătirii pentru viaţa de adult. Pentru aceasta este necesară coordonarea cu ariile curriculare *Om şi societate, Tehnologii* şi *Consiliere şi orientare.*

(iv) Abilitatea de a căuta, a prelucra şi a crea noi informaţii, prin utilizarea noilor instrumente ale TIC, este o dominantă a „erei cunoaşterii şi informaţiei"; conexiunile cu aria curriculară *Tehnologii* devin evidente.

(v) Accentul pe lucrul în echipă şi pe abilitățile interpersonale evidenţiază importanța învățării prin cooperare. Pentru realizarea unei interacțiuni de succes în cadrul grupului, elevii au nevoie să-şi însuşească abilitățile sociale - se sprijină reciproc în realizarea sarcinilor - pe care le pun, apoi, în practică în contexte variate. Responsabilitatea individuală nu o exclude pe cea de grup: încrederea în sine şi cooperarea cu partenerii sunt la fel de importante; fiecare membru al grupului contribuie la realizarea sarcinii. Prin aceste accente se identifică legături cu aria curriculară *Om şi societate.*

(vi) Reflecția este legată de oportunitatea de a oferi şi de a primi un feedback constructiv. Evaluarea continuă realizată de profesor se consideră mai puțin riguroasă față de cea externă; necesitatea notării consistente între şcoli, dar şi în interiorul şcolii este considerată importantă.

Ariile curriculare nu mai sunt considerate structuri fixe - trebuie folosită libertatea de a gândi imaginativ referitor la modul în care experiențele de învățare pot fi organizate şi planificate, în parteneriat, ceea ce încurajează învățarea de profunzime, de lungă durată, care vine în întâmpinarea nevoilor tinerilor[1].

## B. Relaţia ariei curriculare cu competenţele generice

*Tabelul 15*

**Relația ariei curriculare *Matematică şi ştiințele naturii* cu competențele generice**

| Nr. crt. | Competențe generice | Influență mică | Influență medie | Influență mare |
|---|---|---|---|---|
| **1** | **Utilizarea de modalități de comunicare, în limba română, în limba maternă şi în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații** | | | |
| 1.1. | Utilizarea eficientă şi corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoaşterii (limbaje ştiințifice, tehnologice, artistice etc.) | | | ✓ |
| 1.2. | Operarea cu o varietate de mesaje verbale şi nonverbale, pentru a recepta şi a transmite idei, experiențe, sentimente şi opinii în contexte private, educaționale şi profesionale | ✓ | | |
| 1.3. | Monitorizarea propriei comunicări şi adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale şi culturale şi la diferite categorii de auditor | | ✓ | |
| **2** | **Utilizarea conceptelor şi a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoaşterii şi a instrumentelor tehnologice, în vederea rezolvării de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale** | | | |
| 2.1. | Utilizarea, evaluarea şi ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale | | | ✓ |
| 2.2. | Folosirea perspectivelor multiple şi a capacităților de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente şi dovezi pertinente | | | ✓ |
| 2.3. | Aplicarea de principii şi metode de investigație/cercetare pentru a explora şi a explica procese naturale, tehnologice şi sociale | | | ✓ |
| **3.** | **Integrarea, participarea activă şi responsabilă la viața socială** | | | |
| 3.1. | Conştientizarea şi exercitarea drepturilor şi a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României şi ai Europei; manifestarea cetățeniei active | ✓ | | |

[1] Building the curriculum (Scotland)

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 3.2. | Relaționarea interpersonală pozitivă şi asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.) | | ✓ | |
| 3.3. | Promovarea şi susținerea cooperării şi a competiției în grupurile de învățare şi de muncă | ✓ | | |
| 3.4. | Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea şi evaluarea raporturilor dintre identitate şi alteritate, dintre local şi național, dintre național şi global | ✓ | | |
| 3.5. | Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale | ✓ | | |
| **4.** | **Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții** | | | |
| 4.1. | Identificarea şi selectarea de informație relevantă şi pertinentă, în raport cu diferite scopuri (documentare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse) | | | ✓ |
| 4.2. | Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina şi perseverența; a învăța să înveți | | | ✓ |
| 4.3. | Reflecția critică, autoreglarea şi asumarea responsabilității pentru propria învățare | | | ✓ |
| 4.4. | Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale şi informaționale | | | ✓ |
| **5.** | **Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile şi comportamentele** | | | |
| 5.1. | Cunoaşterea şi asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social şi cultural | | ✓ | |
| 5.2. | Aderarea conştientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social | ✓ | | |
| 5.3. | Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine şi față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reuşită, responsabilitate, rigoare etc. | | ✓ | |
| 5.4. | Promovarea unui mediu natural şi social propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile | | | ✓ |
| 5.5. | Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă şi echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic şi mental şi manifestarea unor comportamente favorabile acestora | | | ✓ |
| 5.6. | Conştientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului şi societății | | | ✓ |
| 5.7. | Adoptarea şi promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător şi pragmatic în activitățile educaționale, profesionale şi sociale | | ✓ | |
| **6.** | **Manifestarea creativității şi a spiritului inovator** | | | |
| 6.1. | Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări şi a inovării mediilor educaționale, profesionale şi sociale | | | ✓ |
| 6.2. | Inițierea, dezvoltarea şi aplicarea de proiecte individuale şi de grup, într-o varietate de contexte | | | ✓ |
| 6.3. | Realizarea de produse ştiințifice, tehnologice şi artistice utilizând sau inovând variate metode şi tehnici de lucru specializate | | | ✓ |
| 6.4. | Adaptarea perspectivei inter-, pluri- şi transdisciplinare în descoperirea şi/sau analiza şi rezolvarea originală a unor probleme teoretice şi practice | | | ✓ |

| 7. | **Managementul vieții personale şi al evoluției în carieră** | | | |
|---|---|---|---|---|
| 7.1. | Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligență emoțională, echilibru afectiv) şi motivaționale,în contexte private, publice şi profesionale | | | ✓ |
| 7.2. | Evaluarea resurselor personale şi elaborarea de proiecte de dezvoltare personală şi profesională | ✓ | | |
| 7.3. | Afirmarea spiritului de inițiativă şi antreprenorial în gestionarea evoluției personale şi a carierei | ✓ | | |
| 7.4. | Automotivarea în privința propriului potențial de reuşită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic şi intelectual | | ✓ | |
| 7.5. | Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor şi a intereselor individuale | | ✓ | |
| 7.6. | Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale şi culturale etc. | ✓ | | |
| 7.7. | Asumarea responsabilităților şi gestionarea problemelor specifice vieții de familie | ✓ | | |

Curriculumul pentru matematică trebuie construit în jurul unor elemente aliniate tendințelor actuale, nevoilor elevilor, caracteristicilor contextului social, cultural, economic şi tehnologic:

- Predare pentru înțelegere – implică angajarea elevilor în sarcinile propuse, suport în dezvoltarea reprezentărilor specifice şi a propriilor strategii de abordare, justificarea şi argumentarea soluțiilor propuse de elevi, exersarea capacităților cognitive de ordin superior şi favorizarea transferului procedurilor de lucru şi a metodelor în alte situații;
- Cunoaştere conceptuală şi procedurală de profunzime – caracterizate de înțelegere profundă, nivel înalt de abstractizare, flexibilitate, gândire critică şi evaluare;
- Conținut relevant, riguros, coerent şi conectat la probleme reale – o îmbinare optimă a conținuturilor selectate din domeniul de cunoaştere. Selecția şi abordarea conținuturilor în perspectiva construcției unui aparat conceptual temeinic, riguros, care să includă toate elementele esențiale ale domeniului;
- Modelare matematică (în special începând cu învățământul secundar) – caracteristică esențială a gândirii matematice de tip aplicat;
- Activități de învățare centrate pe rezolvare de probleme, orientate către un scop, cu semnificație pentru viața reală şi pentru activitățile concrete, cunoscute elevilor – ca activități recurente, sistematice, distribuite pe perioade lungi de timp;
- Utilizare eficientă a tehnologiilor – ca elemente integrate în evantaiul de mijloace didactice care susțin învățarea şi ca parte a instrumentarului matematic modern.

Curriculumul de ştiințe trebuie restructurat pornind de la nevoia promovării interesului pentru studiul ştiințelor şi tehnologiilor, dezvoltării ideilor fundamentale ale ştiințelor printr-o expunere suficientă la un mediu experimental şi printr-o prezentare solidă a implicațiilor. Elementele centrale care ar trebui luate în considerare:

- Procesele specifice ştiințelor: observarea şi măsurarea; compararea şi clasificarea – cunoaşterea atributelor tipurilor de variabile şi controlul acestora; organizarea şi stabilirea conexiunilor – rezolvarea relațiilor cauzale pe baza dovezilor/faptelor; inducția şi

- Natura ştiinţelor – reflectarea asupra caracteristicilor cunoaşterii şi cercetării ştiinţifice. Utilizarea investigaţiei pentru rezolvarea unor probleme din viaţa de zi cu zi.
- Situaţii de învăţare care să solicite cunoştinţe, abilităţi, valori şi atitudini permiţând alfabetizarea ştiinţifică funcţională pentru dezvoltare personală şi pentru contribuirea la o lume ştiinţifică şi tehnologică.
- Dezvoltarea deprinderilor de sinteză specifice ştiinţelor utilizate pentru a defini, dezvolta şi evalua probleme.
- Înţelegerea importanţei şi a limitelor ştiinţelor, precum şi a interrelaţiilor dintre ştiinţe, tehnologie şi societate care conduc la dezvoltarea cetăţeniei responsabile incluzând respectul pentru mediu şi utilizarea responsabilă a resurselor.
- Dezvoltarea atitudinilor pentru studiul ştiinţelor în scopul continuării studiilor sau alegerii unor profesii în domeniile ştiinţelor şi tehnologiei.

## C. Competenţele ariei curriculare

Din corespondenţa realizată între competenţele generice şi disciplinele din aria curriculară *Matematică şi ştiinţe ale naturii* se pot deduce dominantele ariei curriculare:

- ***Utilizarea conceptelor şi a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoaşterii şi a instrumentelor tehnologice, în vederea rezolvării de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale.***
- ***Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educaţiei pe tot parcursul vieţii.***
- ***Manifestarea creativităţii şi a spiritului inovator.***
- ***Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile şi comportamentele.***
- ***Utilizarea de modalităţi de comunicare, într-o varietate de situaţii.***

Aceste competenţe generice dominante conduc la definirea unor competenţe generale pentru aria curriculară, care pot căpăta diferenţe specifice în derivarea lor disciplinară pe niveluri:

1 Înţelegerea conceptelor, a terminologiei, a relaţiilor funcţionale şi a algoritmilor specifici în scopul alfabetizării matematice/ştiinţifice funcţionale pentru luarea unor decizii informate.

2. Dezvoltarea capacităţii de explorare/investigare utilizând metode şi raţionamente specifice pentru a testa idei şi pentru a formula noi probleme.
3. Operarea cu concepte, metode şi instrumente specifice, identificate ca oportunităţi pentru învăţarea pe tot parcursul vieţii, în contextul naturii evolutive a cunoaşterii.
4. Dezvoltarea creativităţii şi a capacităţii de gândire logică pentru rezolvarea de probleme valorificând proceduri şi modele.
5. Utilizarea unor modalităţi adecvate de reprezentare şi comunicare a înţelegerii şi punctelor de vedere în contexte diferite şi implicarea în dezbateri şi luări de decizii.
6. Dezvoltarea interesului şi a motivaţiei pentru studiu în scopul dezvoltării personale.

*Tabelul 16*

**Concretizarea competențelor generice corelate ariei curriculare *Matematică şi ştiințele naturii* în funcție de nivelurile de şcolaritate**

| Nr. crt. | Competențe generice | Învățământ primar | Învățământ secundar inferior | Învățământ secundar superior |
|---|---|---|---|---|
| 1 | **Utilizarea de modalități de comunicare, în limba română, în limba maternă şi în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații** | Interpretarea unor simboluri elementare utilizate în matematică şi ştiințe. | Utilizarea codurilor, a limbajelor şi a convențiilor aparținând domeniilor matematicii şi ştiințelor, în diverse contexte. | Utilizarea codurilor, a limbajelor şi a convențiilor aparținând terminologiei cunoaşterii ştiințifice pentru caracterizarea locală (particulară, concretă) sau globală (generală, abstractă) a unei situații. |
| 2 | **Utilizarea conceptelor şi a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoaşterii şi a instrumentelor tehnologice, în vederea rezolvării de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale** | Identificarea şi utilizarea conceptelor şi instrumentelor elementare din domeniile matematicii şi ştiințelor.<br>Explorarea unor fenomene naturale utilizând protocoale date şi modele simple. | Cunoaşterea şi utilizarea conceptelor, metodelor şi instrumentelor fundamentale specifice matematicii şi ştiințelor.<br>Investigarea/ cercetarea realității înconjurătoare pe baza unui plan propriu. | Operarea cu concepte, metode şi instrumente din domeniile matematicii şi ştiințelor în contextul dat, precum şi transferul în alte contexte.<br>Evaluarea permanentă a unor strategii proprii pentru rezolvarea de probleme. |
| 4. | **Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții** | Selectarea unor informații relevante în scopul rezolvării unor sarcini de lucru simple.<br><br>Utilizarea unor tipuri de raționament matematic şi ştiințific în receptarea, interpretarea şi explicarea unor situații. | Selectarea, procesarea şi prelucrarea datelor de tip cantitativ, calitativ, structural, contextual.<br>Dezvoltarea şi aplicarea unor proiecte de cercetare. | Utilizarea unor idei, modele, tipuri de raționamente şi teorii diverse din domeniile matematicii şi ştiințelor pentru cercetarea proceselor/ fenomenelor.<br>Modelarea unor contexte problematice variate, prin integrarea cunoştințelor din diferite domenii. |
| 5. | **Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile şi comportamentele** | Manifestarea interesului pentru conservarea unui mediu natural propice vieții. | Înțelegerea şi interiorizarea unui comportament orientat către o viață sănătoasă şi către protecția mediului natural. | Promovarea unui mediu natural propice vieții.<br>Manifestarea interesului pentru studiul şi aplicarea matematicii şi ştiințelor în contexte variate. |
| 6. | **Manifestarea creativității şi a spiritului inovator** | Realizarea unor produse expresive prin folosirea unor tehnici de lucru variate. | Exprimarea creativă prin intermediul tehnologiilor. | Găsirea unor alternative neconvenționale, non-algoritmice de rezolvare a problemelor din domeniile matematicii şi ştiințelor. |

## 8.5. ARIA CURRICULARĂ OM ŞI SOCIETATE

### A. Identitatea şi legitimitatea ariei curriculare

Aria curriculară Om şi societate: ***decupaj curricular care grupează obiecte de studiu şi/sau domenii noi de educaţie care oferă elevului cunoştinţe, deprinderi, abilităţi şi atitudini necesare participării active la viaţa socială, precum şi instrumentele mentale utile în dobândirea autonomiei intelectuale şi morale.***

Aria curriculară Om şi societate cuprinde obiecte de studiu bine delimitate, precum istoria, sociologia, etica, filosofia, cultura civică sau arii curriculare care încorporează mai multe domenii. Alte obiecte de studiu, cum sunt geografia şi economia țin, prin anumite dimensiuni, de studiile sociale, iar prin altele de domeniul științelor naturii. Un aspect specific ariei curriculare în România este prezența Religiei ca obiect de studiu.

Reformele curriculare contemporane evidențiază creşterea interesului pentru această zonă de cunoaştere şi preferința pentru îmbinarea, în mod echilibrat, a abordărilor disciplinare cu cele inter- şi transdisciplinare.

Analiza curriculumului din diferite țări indică varietatea modurilor în care apar obiectele de studiu, respectiv ariile curriculare aparţinând studiilor sociale.

Diversitatea reprezintă o caracteristică importantă a conținutului studiilor sociale, atât în organizarea bazată pe obiecte de studiu, cât şi în cazul ariilor curriculare. Câteva tendințe pot fi identificate:

- *importanţa acordată istoriei sociale, multiculturalităţii care caracterizează societatea omenească la început de mileniu şi creşterea perspectivei globale asupra lumii*;
- integrarea în toate obiectele de studiu aparţinând studiilor sociale ale unor teme care trec dincolo de elementele de conținut derivate din domeniul academic, de exemplu *drepturile omului, problemele mediului, mişcările de populaţie în epoca contemporană, sănătatea;*
- abordări integrate care pornesc de la concepte cheie (mai ales la nivelul etapelor finale ale şcolarității): *societate, mediu (social: urban, rural; natural; economic), reguli (de comportare, morale, juridice), interacţiune socială, valori (morale, artistice, culturale), responsabilitate, drepturile omului, diversitate culturală, comunicare*;
- *noile educații*, decupaje de conținut care au la bază o viziune integratoare asupra cunoaşterii.

Realizarea educației sociale şi civice prin obiecte de studiu reprezintă abordarea tradițională care a dominat până de curând organizarea curriculumului, mai ales în statele europene. Apariția noilor decupaje de conținut, rezultate în urma – diferitelor mecanisme de integrare a cunoaşterii şcolare, a determinat decizii privind introducerea lor în sistemul de învățământ. În România, cel mai des au fost folosite:

- *introducerea unor discipline noi*, în oferta disciplinelor opționale („Drepturile omului", „Competență în mass – media", „Educație ecologică", „Istoria minorităților", „Istoria holocaustului");
- introducerea unor *module* în cadrul disciplinelor tradiționale;

- *introducerea unor mesaje la nivelul disciplinelor tradiţionale*, mai ales prin intermediul componentelor reglatoare de tipul obiectivelor sau al competențelor, în contextul în care centrarea pe elev presupune focalizarea pe învăţare şi dezvoltare;
- *accentuarea dimensiunii procedurale a conţinuturilor* prin extinderea componentelor metodologice ale programelor şcolare sau a unor componente specifice în structura manualelor (metoda proiectului, dar şi demersuri investigative sau studii de caz), în contextul în care studiul achizițiilor noi din sfera învățării şi dezvoltării devin primordiale pentru reconsiderarea fundamentelor ştiințifice şi metodologice ale curriculumului.

De-a lungul timpului, studiile sociale au favorizat încercările de a pune în aplicare ideile despre organizarea curriculumului. „Integrarea obiectelor de studiu" (engl. *broad-fields approach*) a reprezentat încercarea de a introduce elevul în modelele de investigaţie şi generalizările unor domenii mai largi de cunoaştere (Tanner şi Tanner, 1991). Transdisciplinaritatea s-a focalizat pe experiențele de învățare ale elevilor sau pe abordarea unor probleme sociale (Glatthorn, A. şi Foshnay, A. W.,1991). La rândul său, disputele din jurul obiectivelor educaționale au atras atenția asupra relevanței acestora pentru o zonă de cunoaştere caracterizată prin prevalența „cunoaşterii tacite" (Davies, I., 1976), față de cea „explicită" care favorizează anticiparea comportamentelor.

Dar există şi o problemă suplimentară, anume cea a relației ariei curriculare cu setul de valori şi atitudini care definesc o societate, fie *realiter*, fie la nivelul aspirațiilor. Prezența accentuată a dimensiunii valorice are implicații directe asupra realității din clasă: „Astfel, discuția despre predare şi învățare în aceste discipline recunoaşte cu consecvență nivelul ridicat de volatilitate ce derivă dintr-o chimie constituțională bogată; în aceste discipline, validitatea opiniei personale, subiectivitatea, experiența individuală şi scepticismul creativ se amestecă cu judecăți cu privire la drept şi greşit, adevăr şi neadevăr, ordine şi haos. Sarcina noastră ca profesori este să asigurăm că judecățile care apar sunt cel mai bine sprijinite printr-o formare în argumentație, prezentarea şi interpretarea atentă a dovezilor şi prin identificarea întrebărilor valoroase ce trebuie puse" (Fry, H.; Ketteridge, S.; Marshall, S., 2003, 301-302).

## B. Relaţia ariei curriculare Om şi societate cu competenţele generice

Diversitatea caracteristică acestei arii curriculare are rădăcini în domeniile academice pe care le reprezintă obiectele de studiu: de la domenii care au un grad de vizibilitate şi o dimensiune empirică marcată (cum sunt sociologia sau psihologia) la domenii care nu pot fi expuse experimentării (este cazul istorie) sau la care reflecția teoretică este regula jocului (filosofia, ca exemplu ideal). Totuşi sunt mai multe elementele care le apropie, decât le despart. Cele mai importante ar fi:

- faptul că toate au în vedere reflecția omului asupra mediului construit de el însuşi sau a relației dintre acesta şi mediul înconjurător;
- nucleul comun de metode şi linii directoare de abordare/investigație;
- dimensiunea proactivă a demersului pe care îl propun prin tematica abordată, incluzând aici şi deschiderea tot mai evidentă spre lumea reală.

De aici decurg contribuțiile ariei curriculare la competențele generice.

*Tabelul 17*

**Relația ariei curriculare *Om şi societate* cu competențele generice**

| Nr. crt. | Competențe generice | Influență mică | Influență medie | Influență mare |
|---|---|---|---|---|
| **1** | **Utilizarea de modalități de comunicare în limba română, în limba maternă şi în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații** | | | |
| 1.1. | Utilizarea eficientă şi corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoaşterii (limbaje ştiințifice, tehnologice, artistice etc.) | | ✓ | |
| 1.2. | Operarea cu o varietate de mesaje verbale şi nonverbale, pentru a recepta şi a transmite idei, experiențe, sentimente şi opinii în contexte private, educaționale şi profesionale | | ✓ | |
| 1.3. | Monitorizarea propriei comunicări şi adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale şi culturale şi la diferite categorii de audiență | ✓ | | |
| **2** | **Utilizarea conceptelor şi a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoaşterii şi a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale** | | | |
| 2.1. | Utilizarea, evaluarea şi ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale | | | ✓ |
| 2.2. | Folosirea perspectivelor multiple şi a capacităților de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente şi dovezi pertinente | | | ✓ |
| 2.3. | Aplicarea de principii şi metode de investigație/cercetare pentru a explora şi a explica procese naturale, tehnologice şi sociale | | | ✓ |
| **3.** | **Integrarea, participarea activă şi responsabilă la viața socială** | | | |
| 3.1. | Conştientizarea şi exercitarea drepturilor şi a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României şi ai Europei; manifestarea cetățeniei active | | | ✓ |
| 3.2. | Relaționarea interpersonală pozitivă şi asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.) | | | ✓ |
| 3.3. | Promovarea şi susținerea cooperării şi a competiției în grupurile de învățare şi de muncă | | | ✓ |
| 3.4. | Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea şi evaluarea raporturilor dintre identitate şi alteritate, dintre local şi național, dintre național şi global | | | ✓ |
| 3.5. | Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale | | | ✓ |
| **4.** | **Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții** | | | |
| 4.1. | Identificarea şi selectarea de informație relevantă şi pertinentă, în raport cu diferite scopuri (de documentare şi de procesare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse) | | | ✓ |
| 4.2. | Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina şi perseverența; a învăța să înveți | | | ✓ |
| 4.3. | Reflecția critică, autoreglarea şi asumarea responsabilității pentru propria învățare | | | ✓ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4.4. | Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaţionale şi informaţionale | | ✓ | |
| **5.** | **Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile şi comportamentele** | | | |
| 5.1. | Cunoaşterea şi asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social şi cultural | | | ✓ |
| 5.2. | Aderarea conştientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social | | | ✓ |
| 5.3. | Dezvoltarea unei atitudini pozitive faţă de sine şi faţă de ceilalţi: stimă de sine, respect, încredere în propriul potenţial de reuşită, responsabilitate, rigoare etc. | | | ✓ |
| 5.4. | Promovarea unui mediu natural şi social propice vieţii în acord cu principiile dezvoltării durabile | | | ✓ |
| 5.5. | Exprimarea opţiunii pentru o viaţă sănătoasă şi echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potenţial fizic şi mental şi manifestarea unor comportamente favorabile acestora | | | ✓ |
| 5.6. | Conştientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieţii individuale, mediului şi societăţii | | ✓ | |
| 5.7. | Adoptarea şi promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător şi pragmatic în activităţile educaţionale, profesionale şi sociale | | | ✓ |
| **6.** | **Manifestarea creativităţii şi a spiritului inovator** | | | |
| 6.1. | Manifestarea iniţiativei în vederea producerii de schimbări şi a inovării mediilor educaţionale, profesionale şi sociale | | ✓ | |
| 6.2. | Iniţierea, dezvoltarea şi aplicarea de proiecte individuale şi de grup, într-o varietate de contexte | | ✓ | |
| 6.3. | Realizarea de produse ştiinţifice, tehnologice şi artistice utilizând sau inovând variate metode şi tehnici de lucru specializate | | ✓ | |
| 6.4. | Adaptarea perspectivei inter-, pluri- şi transdisciplinare în descoperirea şi/sau analiza şi rezolvarea originală a unor probleme teoretice şi practice | | | ✓ |
| **7.** | **Managementul vieţii personale şi al evoluţiei în carieră** | | | |
| 7.1. | Utilizarea capacităţilor cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităţilor socio-emoţionale (inteligenţă emoţională, echilibru afectiv) şi motivaţionale, în contexte private, publice şi profesionale | | | ✓ |
| 7.2. | Evaluarea resurselor personale şi elaborarea de proiecte de dezvoltare personală şi profesională | | | ✓ |
| 7.3. | Afirmarea spiritului de iniţiativă şi antreprenorial în gestionarea evoluţiei personale şi a carierei | | | ✓ |
| 7.4. | Automotivarea în privinţa propriului potenţial de reuşită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic şi intelectual | | | ✓ |
| 7.5. | Valorificarea oportunităţilor oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor şi a intereselor individuale | | | ✓ |
| 7.6. | Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale şi culturale | | | ✓ |
| 7.7. | Asumarea responsabilităţilor şi gestionarea problemelor specifice vieţii de familie | | ✓ | |

Pentru această arie curriculară, dincolo de cunoaştere şi de competențe, ceea ce este important este utilizarea acestora în construcția de cunoaştere şi de înțelegeri, de unde şi dimensiunea instrumentală foarte mare a competențelor, care pot fi privite ca „agenți determinanți puternici în construcția şi deconstrucția de cunoaştere”, mai ales că aceste discipline sunt parte a unei culturi în continuă transformare (Fry, H.; Ketteridge, S.; Marshall, S, 2003, 303, 304).

## C. Competenţele ariei curriculare

Competențele decurg din următoarele dimensiuni caracteristice ariei curriculare:

a. *dimensiunea reflexivă*, responsabilă pentru demersurile de interpretare a lumii înconjurătoare şi de identificare şi asumare a valorilor;

b. *dimensiunea acţională*, pe care se bazează demersuri variate de rezolvare de probleme, inclusiv cele care decurg din rolurile pe care trebuie să şi le asume o persoană pentru a participa efectiv, constructiv în viața socială, la locul de muncă, la viața civică, pentru a păstra diversitatea şi a rezolva conflicte, dar şi pentru a se împlini din punct de vedere personal.

***Competenţele ariei curriculare Om şi societate:***

- ***Utilizarea eficientă şi corectă a limbajelor (coduri, convenţii etc.) aparţinând domeniilor de studiu.***
- ***Dezvoltarea competenţelor funcţionale esenţiale pentru reuşita socială: comunicare, gândire critică, luarea deciziilor, prelucrarea şi utilizarea contextuală a unor informaţii complexe.***
- ***Aplicarea de principii, metode, modele în contexte legate de viaţa cotidiană şi profesională, pentru a explora şi a explica procese naturale şi sociale.***
- ***Raportarea, pe baza unui sistem propriu de valori, la procese specifice lumii contemporane, relevante din perspectivă istorică, pentru prezent şi pentru viitor.***
- ***Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaţionale şi informaţionale în contexte formale şi nonformale.***
- ***Utilizarea achiziţiilor dobândite în rezolvarea unor situaţii problemă, în analizarea posibilităţilor personale de dezvoltare, precum şi în vederea ameliorării propriei activităţi.***
- ***Cooperarea cu ceilalţi, în calitate de cetăţeni activi, în rezolvarea unor probleme teoretice şi practice, prin asumarea critică a rolurilor care decurg din apartenenţa la diferite grupuri.***

Legăturile cu celelalte arii curriculare au grade diferite de intensitate, mai ales atunci când este vorba despre diferitele etape de şcolaritate. Cea mai neaşteptată legătură este cu aria *Matematica şi ştiinţele naturii* şi se explică prin accentul pe care istoria şi geografia, dar şi economia, îl au în formarea unui mod de gândire specific, bazat pe mânuirea datelor ştiințifice, pe respectul pentru adevăr, folosirea adecvată a resurselor, urmărirea şi evaluarea diferitelor etape ale unei argumentații. Ținând cont de dimensiunea valorică (problema adevărului, a relevanței argumentului, a cauzalității etc.), există o apropiere între aceste două arii pe temeiul obiectivității argumentelor ce pot fi luate în discuție. Pe de altă parte, cele mai

fireşti legături sunt cu ariile *Limbă şi comunicare* şi *Arte*, cu care obiectele de studiu împărtăşesc nu doar elemente de limbaj comune, dar şi domenii de conținut care constituie contexte pentru exersarea unor competențe şi ocazii pentru învățări semnificative. Totodată, disciplinele din aria curriculară *Om şi societate* au o puternică conotație narativă (determinată de strânsa relație dintre cauzalitate şi cronologie, dintre evenimențial şi evolutiv), ceea ce face ca dimensiunea de comunicare să fie foarte importantă. Nu în ultimul rând, aria curriculară Consiliere şi orientare este o zonă de cunoaştere care nu doar că oferă elemente de conținut relevante pentru Psihologie şi Sociologie, dar şi demersuri de învățare care extind inventarul metodologic tradițional. Includerea elementelor relevante din experiența personală a elevilor, ca parte a demersului de adecvare a predării şi învățării disciplinelor la societate, implică şi asumarea subiectivităților legate de palierele de vârstă ale elevilor, analiza resorturilor intime ale argumentelor, dar şi valorificarea altor contexte culturale şi sociale, cu tot bagajul de valori şi atitudini pe care acestea le presupun.

## 8.6. ARIA CURRICULARĂ ARTE

### A. Identitatea şi legitimitatea ariei curriculare Arte

*a. Caracterizare generală*

Aria curriculară Arte cuprinde o serie de discipline general-obligatorii, răspândite în toți anii de studiu din ciclurile obligatorii (Educație plastică, Educație muzicală), dar şi o serie de discipline de specialitate de la şcolile vocaționale ce presupun specificări de competențe şi conținuturi.

Această arie curriculară (reprezentată cu preponderență prin Desen şi Muzică) pune accentul pe:

- receptarea critică, comprehensivă şi integrativă a culturii artistice;
- stimularea disponibilităților de creație şi exprimare artistică;
- formarea sensibilității estetice şi îmbogățirea experienței proprii prin participarea la diverse tipuri de activități artistice (arte vizuale, film, teatru, artă fotografică etc.).

### EDUCAŢIA PLASTICĂ

Evoluția societății româneşti contemporane conduce către o nouă optică în didactica educației plastice, orientată spre receptarea critică a culturii vizuale din civilizația contemporană şi pe producerea de compoziții plastice cu rol formativ. În acest context, educația plastică este una din căile importante de receptare, apreciere şi integrare a valorilor artistice în viața tinerei generații.

Prin statutul său, obiectul de studiu *educaţie plastică* defineşte condițiile necesare pentru însuşirea elementelor de limbaj plastic, a culturii plastice, în scopul comunicării cu opera de artă, în procesul de cultivare prin artă a sensibilității şi, totodată, a disponibilităților creative, artistice şi extra-artistice. De asemenea, se promovează formarea şi dezvoltarea judecăților de valoare față de esteticul autentic din artă, viață, ambient.

## EDUCAŢIA MUZICALĂ

Educația muzicală, componentă de bază a educației artistice, dispune de valențe formative multiple, vizând toate resorturile personalității umane, atât pe cele afective, cât şi pe cele psihomotrice şi intelectuale.

Muzica dispune de un limbaj specific, la însuşirea căruia concură deprinderile integratoare specifice proceselor limbajului: *înţelegerea după auz, practicarea, lectura şi scrierea muzicală.*

Educația muzicală se desfăşoară în două etape: *etapa oral intuitivă* (a prenotației), în care muzica se învață exclusiv după auz, prin ascultare şi cântare, şi *etapa notaţiei* (a scris-cititului muzical), în care cunoaşterea elementelor de limbaj serveşte practicării şi receptării muzicii.

Curriculumul actual îşi propune să dezvolte sensibilitatea pentru cultura muzicală autentică şi interesul pentru interpretarea vocală sau instrumentală.

*b) Importanţa ariei curriculare*

Realizarea unei educații estetice în şcoală constituie o cerință ce ține de idealul formării unei personalități integrale pe linia afectivă, atitudinală, cognitivă, culturală. Un om nu este format plenar dacă nu cunoaşte şi nu este sensibilizat față de universul valoric specific creației artistice, nu recepteează frumosul ipostaziat în alte contexte existențiale (natură, relațiile dintre oameni, comunitate etc.), nu doreşte să fie înconjurat de frumosul autentic. Aducem în atenție următoarele argumente pentru o educație estetică programată, realizată prin intermediul practicilor didactice intenționate:

1. **Temeiul axiologic**. Mediul sociocultural în care individul trăieşte este plin de numeroşi stimuli estetici ce se cer a fi semnificați sau integrați de către om prin coparticipare afectivă şi intelectivă. Aceste ipostaze nu devin valori dacă cineva nu le ia în seamă, nu le recepteează, nu se bucură de ele. Ori, raportarea la stimulii estetici presupune o minimă punere în temă a subiecților ce urmează să se raporteze la aceştia, o introducere în „gramatica artei", un exercițiu prealabil de „întrebuințare" a obiectelor estetice. Informarea asupra acestor fenomene şi exersarea valorilor estetice devine o condiție aprioricâ a întemeierii valorilor estetice înseле. Dacă aceste valori nu sunt receptate şi interiorizate este ca şi cum ele nu ar exista. Condiția existenței lor ontice este dată de condiția validării lor axiologice. Arta devine artă doar atunci când cineva se bucură estetic de ea.

2. **Temeiul cultural**. Din perspectiva dezvoltării persoanei, apropierea față de valorile estetice contribuie la culturalizarea acesteia, la conturarea unui profil spiritual polimorf şi multidimensional. Nu te poți considera persoană împlinită cultural dacă nu cunoşti întrupări ale frumosului în anumite genuri artistice, cu evoluții în timp, cu fizionomii stilistice diferite de la o şcoală artistică la alta, de autor la autor. Nu poți năzui la statutul de persoană „mobilată" (înnobilată) cultural dacă nu ai ceva cunoştințe despre evoluția artei, despre intimitatea fenomenului estetic, despre patologia receptării artei etc. şi, bine înțeles, nu dispui de o bogată experiență de receptare şi de „consum" a bunurilor estetice. Pe de altă parte, îmbogățirea acestei culturi de factură estetică va prefața sau stimula alte orizonturi culturale pe linie filosofică, ştiințifică, morală, religioasă, cetățenească etc.

3. **Temeiul legat de autorealizarea şi autoafirmarea persoanei**. Formarea estetică a individului conduce la autoîmplinire, la o bucurie existențială prin punerea în valoare a unui „zăcământ" afectiv ce trebuie să fie „consumat" prin proiecție empatică şi coparticipare la

4. **Temeiul simpatetic, de coîmpărtăşire a trăirilor şi acceptare reciprocă**. Introducerea metodică a tânărului în universul artistic îi facilitează o racordare la diversitatea modurilor de a fi, a trăirilor diferite ale semenilor săi conducând la o înțelegere şi o tolerare a alterității, a altor registre de a gândi şi de a simți. Am putea spune că educația estetică se poate converti într-un prealabil pentru educația socială în sensul larg, pentru netezirea traiului laolaltă într-un context în care fiecare se poate manifesta în felul său specific. Înțelegem, în acest fel, că oamenii au multe trăiri în comun, rezonante, dar toate acestea se vor întrupa diferit funcţie de experienţa purtată, de cultura dominantă a comunității şi a epocii din care face parte, de accidente sau precarități de tot felul.

5. **Temeiul structurării şi afirmării identitare**. Educația estetică conduce la construirea şi delimitarea unei identități, la formarea unui profil spiritual aparte. Arta prilejuieşte persoanei actualizarea unor potențialități afective care vor compune o fizionomie proprie fiecărui subiect. Venim pe lume cu anumite înzestrări afective, atitudinale, volitive, dar ele se vor activa (şi) în contact cu o cazuistică spirituală livrată de artă, cu „urme” specifice lăsate în lume de spiritul altor persoane. Contactul prelungit cu diferitele ipostaze ale artei va determina, la nivel individual, dar şi la nivel de colectivitate, anumite trebuințe, obişnuințe, habitusuri, comportamente. Toate acestea, în interacţiunea lor şi într-o combinatorică proprie, vor defini şi creiona unicitatea persoanei.

6. **Temeiul uzanţei pozitive a temporalităţii**. Experiența estetică, atât prin raportare cognitivă, dar mai ales afectiv-participativă, constituie un atribut al persoanei care dispune de un surplus de timp ce trebuie consumat pentru perfecţionare, pentru potenţarea echilibrului interior, pentru folosirea benefică a timpului liber. Câştigul de timp de către individ şi omenire obligă la o responsabilitate suplimentară în a-l gestiona. Timpul suplimentar poate deveni o povară sau un factor destructurat pentru interioritate dacă nu este utilizat cu inteligență pentru propensarea unor nevoi superior umane. Aceste țel estetic, conjugat şi cu alte obiective (turistice, sociale, materiale etc.), poate aureola valoric un excedent de resursă ce nu trebuie neglijat: timpul suplimentar al omului modern.

7. **Temeiul proiectivităţii infinite şi al transcendenţei individului şi umanităţii**. Arta rezervă omului şi umanității o rezistență şi perenitate în timp, dincolo de contexte, accidente, vulnerabilitatea şi perisabilitatea existențială. Atât pentru creatori, cât şi pentru contemplatori, universul artistic constituie un orizont întemeietor de durabilitate şi veşnicie valorică. Dacă prin corporalitate şi acţiuni concrete suntem limitați temporal, prin creaţia artistică avem posibilitatea să rezistăm timpului, să ne „mutăm” spiritul într-o zonă de perenitate axiologică în care se vor depozita noi şi noi „bogății” spirituale, particulare prin emergența lor dar purtătoare de universalitate pentru umanitate.

8. **Temeiul potenţării creativităţii**. Inițierea estetică încă de la vârstele fragede formează şi maximizează potențialul creativ al individului, un rezervor imens pentru sporirea capitalului cultural la nivel de individ şi de umanitate. Desigur, creativitatea se poate manifesta în multiple domenii, dar există o serie de factori generali şi specifici ce pot fi

9. **Temeiul modelării existenţei în conformitate cu exemplaritatea artistică**. Arta se poate constitui într-un referențial valoric pentru devenirea individului, într-un exemplu demn de urmat. Prin ea însăşi arta are valențe paideice, îndemnând la o rectitudine şi altitudine existențială. Exemplaritatea artistică ne poate ghida viața prin clădirea unor năzuințe înalte, prin cultivarea setei de perfecțiune, prin nevoia de a trăi în preajma valorilor, prin mobilizare interioară. Istoria artei este plină de o „cazuistică" şi „portrete" de creatori care şi-au depăşit condiția unei existențe obişnuite, terne, prin perseverență, încredere, autorealizare. Pe de altă parte, existența noastră poate deveni „artistică" prin interiorizarea echilibrului, armoniei, coerenței presupuse de frumosul artistic. Ordinea artisticului se poate transfera dinspre creație către receptor, se poate perpetua sau perfecta în acțiunile „comune" ale persoanelor. Mimesisul artistic poate avea şi o altfel de față: nu numai arta poate fi o copie a realității, dar şi realitatea – cea a omului – trebuie să imite arta.

Toate aceste argumente vin să sprijine necesitatea unui efort coerent, responsabil şi inspirat, de fundamentare pedagogică a educației estetice realizată în perimetrul şcolar.

*c) Dinamica modalităţilor de realizare*

Printre modalitățile de realizare a educației estetice, putem releva educația literară, muzicală, coregrafică, plastică, cinematografică etc.; toate acestea pot fi realizate atât în cadre formale de educație, cât şi nonformale sau informale. Ca forme de realizare în şcoală a acestui tip de instruire, reținem lecțiile la toate disciplinele de profil (literatură, muzică, desen etc.), precum şi exploatarea valențelor emoțional-estetice ale tuturor lecțiilor predate la celelalte discipline şcolare. La aceste forme mai putem adăuga vizitarea muzeelor şi a expozițiilor, vizionarea organizată de spectacole, cercurile şi concursurile artistice, excursiile tematice, discuțiile cu artişti etc. Experiența estetică a elevului nu se acumulează numai în şcoală. Mediul informal abundă în stimuli estetici care, integrați de către profesori în cadrul lecțiilor, se pot constitui într-o bază de susținere şi de realizare a educației estetice. Chiar dacă nu există o coordonare sau un acord axiologic între ceea ce se desfăşoară în şcoală şi ceea ce se întâmplă în afara ei, profesorul rămâne, în continuare, factorul modelator principal, care va integra experiențele întâmplătoare şi variate ale elevilor, corelându-le şi interpretându-le împreună cu ei, în conformitate cu standardele axiologice autentice.

*d) Evoluţii specifice domeniului şi propuneri de perspectivă*

1. Lărgirea ofertei curriculare în materie de arte. Formarea artistică trebuie să aibă ca referențial atât arta clasică, statuată de tradiția culturală purtătoare de semne şi simboluri venite din profunzimea timpului (pentru că este aducătoare de un patrimoniu spiritual multivalent din epocile trecute, – şi orice înviere a trecutului cultural conduce la o edificare a personalității) dar şi expresiile artistice actuale, inedite, spectaculoase, poate perisabile (pentru că dau seama de căutările, frământările, speranțele omului contemporan).

2. Flexibilizarea şi autonomizarea şcolilor în fixarea unor topici artistice particulare precum dansul, arta dramatică, un anumit gen de muzică, arta fotografică etc.

3. Stimularea activității colaborative şi a proiectelor cu caracter artistic la nivel local, regional, internaţional. Formarea artistică obligă la activarea unor parteneriate atât la nivelul formatorilor (profesori de diferite specialități artistice), dar şi a formabililor (elevi care vor colabora unii cu alții) generând forme de învățare şi experimentare expresivă colaborative.

4. Dilatarea evantaiului de activități cu potențial artistic. În perspectiva postmodernă, granițele dintre cult şi popular se relativizează, între arta statuată şi experiment, între elevat şi vulgar; vor avea drept de cetate şi arta mediatică, videoclipul, mediul grafic sau imagistic al internetului, expresiile artistice ale marginalilor, ale excluşilor (muzica rap, graffiti) etc.

5. Propunerea unor arte de sinteză ca referențialuri pentru formarea estetică, promovarea unei viziuni sincretice şi interdisiplinare în promovarea si realizarea activităților de educație artistică sau estetică.

## B. Relaţia ariei curriculare Arte cu competenţele generice

Această arie curriculară, prin intermediul disciplinelor aferente care au un impact major asupra dezvoltării receptivității şi creativității artistice, își aduce contribuția la dezvoltarea competențelor generice, după cum urmează:

*Tabelul 18*

**Relația ariei curriculare *Arte* cu competențele generice**

| Nr. crt. | Competențe generice | Influență mică | Influență medie | Influență mare |
|---|---|---|---|---|
| **1** | **Utilizarea de modalități de comunicare în limba română, în limba maternă şi în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații** | | | |
| 1.1. | Utilizarea eficientă şi corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoaşterii (limbaje ştiințifice, tehnologice, artistice etc.) | | | ✓ |
| 1.2. | Operarea cu o varietate de mesaje verbale şi nonverbale, pentru a recepta şi a transmite idei, experiențe, sentimente şi opinii în contexte private, educaționale şi profesionale | | | ✓ |
| 1.3. | Monitorizarea propriei comunicări şi adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale şi culturale şi la diferite categorii de audiență | | ✓ | |
| **2** | **Utilizarea conceptelor şi a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoaşterii şi a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale** | | | |
| 2.1. | Utilizarea, evaluarea şi ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale | ✓ | | |
| 2.2. | Folosirea perspectivelor multiple şi a capacităților de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente şi dovezi pertinente | ✓ | | |
| 2.3. | Aplicarea de principii şi metode de investigație/cercetare pentru a explora şi a explica procese naturale, tehnologice şi sociale | ✓ | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **3.** | **Integrarea, participarea activă şi responsabilă la viața socială** | | | |
| 3.1. | Conştientizarea şi exercitarea drepturilor şi a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României şi ai Europei; manifestarea cetățeniei active | ✓ | | |
| 3.2. | Relaționarea interpersonală pozitivă şi asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.) | | ✓ | |
| 3.3. | Promovarea şi susținerea cooperării şi a competiției în grupurile de învățare şi de muncă | | ✓ | |
| 3.4. | Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea şi evaluarea raporturilor dintre identitate şi alteritate, dintre local şi național, dintre național şi global | | | ✓ |
| 3.5. | Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale | ✓ | | |
| **4.** | **Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții** | | | |
| 4.1. | Identificarea şi selectarea de informație relevantă şi pertinentă, în raport cu diferite scopuri (de documentare şi de procesare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse) | | ✓ | |
| 4.2. | Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina şi perseverența; a învăța să înveți | ✓ | | |
| 4.3. | Reflecția critică, autoreglarea şi asumarea responsabilității pentru propria învățare | | ✓ | |
| 4.4. | Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale şi informaționale | | ✓ | |
| **5.** | **Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile şi comportamentele** | | | |
| 5.1. | Cunoaşterea şi asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social şi cultural | | | ✓ |
| 5.2. | Aderarea conştientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social | | ✓ | |
| 5.3. | Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine şi față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reuşită, responsabilitate, rigoare etc. | | ✓ | |
| 5.4. | Promovarea unui mediu natural şi social propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile | ✓ | | |
| 5.5. | Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă şi echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic şi mental şi manifestarea unor comportamente favorabile acestora | ✓ | | |
| 5.6. | Conştientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului şi societății | ✓ | | |
| 5.7. | Adoptarea şi promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător şi pragmatic în activitățile educaționale, profesionale şi sociale | ✓ | | |
| **6.** | **Manifestarea creativității şi a spiritului inovator** | | | |
| 6.1. | Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări şi a inovării mediilor educaționale, profesionale şi sociale | | ✓ | |
| 6.2. | Inițierea, dezvoltarea şi aplicarea de proiecte individuale şi de grup, într-o varietate de contexte | | | ✓ |
| 6.3. | Realizarea de produse ştiințifice, tehnologice şi artistice utilizând sau inovând variate metode şi tehnici de lucru specializate | | | ✓ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 6.4. | Adaptarea perspectivei inter-, pluri- şi transdisciplinare în descoperirea şi/sau analiza şi rezolvarea originală a unor probleme teoretice şi practice | ✓ | | |
| **7.** | **Managementul vieții personale şi al evoluției în carieră** | | | |
| 7.1. | Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligență emoțională, echilibru afectiv) şi motivaționale, în contexte private, publice şi profesionale | | | ✓ |
| 7.2. | Evaluarea resurselor personale şi elaborarea de proiecte de dezvoltare personală şi profesională | | ✓ | |
| 7.3. | Afirmarea spiritului de inițiativă şi antreprenorial în gestionarea evoluției personale şi a carierei | | ✓ | |
| 7.4. | Automotivarea în privința propriului potențial de reuşită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic şi intelectual | | | ✓ |
| 7.5. | Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor şi a intereselor individuale | ✓ | | |
| 7.6. | Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale şi culturale | ✓ | | |
| 7.7. | Asumarea responsabilităților şi gestionarea problemelor specifice vieții de familie | ✓ | | |

***Comentariu:***

Prin compoziția curriculumului şcolar, prin stabilirea unor raporturi juste dintre disciplinele ştiințifice, cele socio-umane şi cele artistice, prin ponderarea nimerită dintre obiectivele explicit estetice şi cele implicite, infuzate printre celelalte nespecifice, prin felul cum sunt dimensionate activitățile didactice, prin tactul sau vocația cadrelor didactice, elevii trebuie să beneficieze încă de pe băncile şcolii de o formare şi în spiritul frumuseții, armoniei, coerenței lumii ce ne înconjoară. Fenomenul estetic este prea complicat pentru a se lăsa desluşit de la sine, pe baza predispozițiilor şi sensibilitatea „nativă" ale primitorului. Nevoia unui ghidaj inițial se impune. Odată cu interiorizarea unor scheme de înțelegere şi valorizare a orizontului estetic, tinerii vor dobândi o anumită autonomie axiologică dar, până atunci, e nevoie de un efort deliberat şi metodic de „alfabetizare" şi de formare estetică.

## C. Competenţele ariei curriculare

Competenţele generale ale ariei curriculare Arte decurg din următoarele trei dimensiuni caracteristice ariei curriculare:

a) *dimensiunea teoretic-reflexivă (dimensiunea informativă)*, de cunoaştere a unui minim cadru conceptual de descriere şi sesizare a frumosului estetic din opera de artă, natură, societate;
b) *dimensiunea formativă,* de cultivare şi fasonare a unor înclinații sau predispoziții estetice, de dezvoltare a expresivității şi a capacității de a comunica trăiri şi sentimente prin intermediul limbajelor artistice
c) *dimensiunea implicativ-critică,* de amenajare a mediului şi a întregii existențe în acord cu coerența constitutivă a universului artistic.

Competențele ariei curriculare:

- Dezvoltarea capacității de receptare şi înțelegere a limbajelor artistice.
- Cultivarea sensibilității, a imaginației şi a creativității artistice.
- Formarea unei culturi estetice pluridirecționale şi deschise.
- Cultivarea bunului gust, a atitudinii de respingere şi izolare a nonvalorilor.
- Formarea unor capacități valorizatoare autonome şi responsabile.
- Prețuirea şi punerea în valoare a patrimoniului estetic național şi internațional.

## 8.7. ARIA CURRICULARĂ TEHNOLOGII

### A. Identitatea şi legitimitatea ariei curriculare Tehnologii

Schimbările neaşteptat de rapide din tehnologie şi societate destabilizează vechile ocupații, iar „puterile pe care tehnologia ni le-a pus la dispoziție sunt prea mari pentru a fi lăsate în voia sorții sau a lăcomiei" (Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., Damon, W, 2005). Omul trebuie să adapteze şi să modifice materialele si tehnologiile existente în condiții de protejare a propriei persoane, a celorlalți şi a mediului înconjurător.

Dezvoltarea accelerată a cunoaşterii şi tehnologiei a determinat sistemele de învățământ să-şi reconsidere poziția față de modalitățile în care contribuie la formarea uneia dintre competențele considerate „cheie" în lumea în care trăim, anume cea de **a înţelege, utiliza şi evalua tehnologia**.

Soluțiile adoptate sunt numeroase şi de o mare diversitate. Ceea ce s-a dovedit a fi o trăsătură comună este felul în care, pe de o parte, designerii educaționali şi, pe de altă parte, societatea respectivă a perceput şi valorizat tehnologia. Datorită relației speciale care există între **tehnologie** şi **calitatea vieţii** fiecărui om, consensurile au fost mult mai uşor de obținut, fapt ce s-a concretizat în căutarea unor soluții de echilibrare a raportului cultură generală - cultură tehnologică în curriculumul şcolii de toate gradele. De la a fi considerate componente disjuncte, la a le înțelege, accepta şi promova ca un tot unitar este un continuum parcurs specific de diferite sisteme de învățământ.

Anii 1988-1992 ocupă o poziție specială pe acest continuum, fiind perioada în care, în sistemele avansate de învățământ, s-a introdus în învățământul obligatoriu aria curriculară „Tehnologii", chiar dacă denumirea disciplinelor a variat de la țară la țară.

În România, procesul a început în 1992, când s-a introdus disciplina „Educație Tehnologică" în planul de învățământ al claselor gimnaziale. Este un moment important întrucât **tehnologia** intră oficial în oferta educațională obligatorie, marcând ruperea de tradiționalul lucru manual. În anii următori, s-a introdus disciplina „Tehnologie" în învățământul liceal şi disciplina Abilități practice/Educație Tehnologică, în învățământul primar şi preşcolar.

O particularitate a învățământului românesc față de cel din alte țări este că a introdus disciplina Educația Tehnologică **cu 5 ani înainte de crearea ariei curriculare Tehnologii** în Planul-cadru de învățământ (1998).

**Specificul cunoaşterii tehnologice**

Ştiința şi tehnologia constituie sursele principale ale procesului de învățământ. Tendințele de **sinteză şi dezvoltare unitară a ştiinţei şi tehnologiei moderne trebuie să se reflecte în politicile educaţionale şi în proiectarea curriculumului şcolar**.

Raporturile dintre ştiinţă şi tehnologie sunt dinamice, de la o perioadă la alta întărindu-se semnificativ interdependența lor. „Vechea lor separare bazată pe diviziunea dintre teorie şi practică este astăzi progresiv înlocuită prin considerarea lor ca părţi componente ale unui continuum cu deschidere atât spre teorie, cât şi spre practică" (Cerghit, I., Vlăsceanu, L.,1988, p. 300).

O posibilă sinteză a mai multor contribuții privind relația ştiință-tehnologie (Toma, S., 2009) este sugerată în tabelul 20.

*Tabelul 19*

**Cunoaştere tehnologică versus cunoaştere ştiinţifică**

| Nr. crt. | Ştiinţa | Tehnologia |
|---|---|---|
| 1 | Studiază **naturalul,** lumea obiectelor sau proceselor fizice ca atare, societatea, omul | Studiază **lumea artificială,** legile şi normele ei **şi raportarea omului la această lume**. Domeniul său de activitate este lumea obiectelor artificiale, create de mintea şi mâna omului, în vederea satisfacerii trebuințelor sale primare sau derivate. |
| 2 | **Descoperă** fenomene, obiecte, legi, principii. | **Inventează, modifică, transformă, creează** obiecte, instalații, tehnici, materiale; **operaționalizează** legi şi principii ştiinţifice şi face din ele temei al acțiunii umane eficiente. |
| 3 | Studiază **ceea ce există.** | Este „**atitudine faţă de existență**"(Buzărnescu, Şt., 1999, p.25) Studiază **interacțiunea dintre om şi natură**, o interacțiune mediată de unelte şi de datele descoperite de ştiințe. Se întemeiază atât pe ştiințele fundamentale cât şi pe cunoaşterea trebuințelor individuale şi sociale. |
| 4 | Valoare dominantă: **adevărul** | Valoare dominantă: **utilul** exprimat prin **eficacitate**. Dar eficacitatea nu depinde exclusiv de tehnologie, ci prioritar de scopurile către care este îndreptată. |

Două sunt soluțiile care s-au prefigurat în decursul timpului în ceea ce priveşte pregătirea tehnologică. Ele au fost enunțate în Raportul UNESCO, „A învăța să fii" încă din anii 1970: „Dacă dorim ca educația aşa-zis generală să devină cu adevărat generală este indispensabil să se dezvolte educația tehnologică..... Pentru ca educația tehnologică să capete întregul său sens, o dublă schimbare trebuie adusă formelor sale uzuale:

- pe de o parte, învățământul tehnologic trebuie să-şi găsească locul în cadrul învățării limbilor străine, al istoriei, geografiei, sociologiei, vieții comunitare etc., şi nu numai ca un complement al ştiințelor fizice şi naturale;
- pe de altă parte, problemele tehnologice trebuie tratate în raport cu numeroasele aspecte ale vieții: tehnologia şi munca, tehnologia şi timpul liber, tehnologia şi mecanismele societății, tehnologia şi comunicațiile, tehnologia şi mediul înconjurător etc.." (Faure, Ed., 1974, p.257).

Nu de puține ori s-a semnalat pericolul menținerii în planurile de învățământ numai a disciplinelor ştiințifice. Chiar Raportul UNESCO, „A învăța să fii" (1972), sesiza că „programele rezervă loc mai uşor ştiințelor decât tehnologiilor" şi avertiza că: „Separând-o astfel de practică, se sterilizează în parte ştiința sub pretextul ridicării prestigiului ei, şi astfel se pierde mult din eficacitatea ei ca instrument de educație" (p. 116).

Rezultatele slabe obţinute de elevii români la testările internaţionale sunt şi rezultatul unei astfel de „sterilizări” a ştiinţei, a ruperii ei de cotidianul atât de marcat de tehnologie.

Educaţia tehnologică şi profesională are nu numai o dimensiune cognitivă şi una acţională, ci şi, mai ales, o **dimensiune axiologică**. Ea presupune şi impune consecvent triada: cunoaştere, valorizare, acţiune. S-a şi apreciat că tehnologia a fost şi este prezentă în toate fazele creşterii şi dezvoltării umane şi că „într-o anumită epocă istorică**, tehnologia,** atâta câtă a fost**, a avut cele mai mari consecinţe nu în sfera materială ci în cea spirituală”** (Buzărnescu, Şt., 1999, p.14).

**Disciplinele din aria curriculară „Tehnologii”**

*Aria curriculară* reprezintă o categorie fundamentală a *Curriculumului Naţional*. În funcție de nivelurile de şcolaritate, există o serie de variaţii de-a lungul parcursului şcolar în ceea ce priveşte ponderea diverselor arii curriculare şi a disciplinelor componente. Dincolo de aceste variaţii, se pot degaja totuşi o serie de dominante ale ariilor, precum şi ale disciplinelor din cadrul lor.

Disciplinele din aria curriculară „Tehnologii” sunt:

- **În învăţământul primar:** Educaţie tehnologică, Tehnologia informaţiei şi comunicării (opţional).
- **În învăţământul secundar inferior (gimnazial):** Educaţia tehnologică, Tehnologia informaţiei şi comunicării, Disciplină opţională.
- **În învăţământul liceal, filiera teoretică şi filiera vocaţională:** Tehnologia informaţiei şi comunicării, Tehnologie generală şi educaţie antreprenorială, Discipline opţionale.
- **În învăţământul profesional şi tehnic** (profesional, liceal-filiera tehnologică, postliceal): Tehnologia informaţiei şi a comunicaţiilor, Cultură de specialitate, Pregătire practică, Educaţie antreprenorială.

Curriculumul disciplinei Educaţie tehnologică la clasele V-VIII şi al disciplinelor din liceele tehnologice este conceput modular. Ca tendință, în perspectivă, toate disciplinele de învățământ vor adopta structura modulară, vor fi alcătuite din module de diferite tipuri, fiecare dintre ele articulându-se flexibil cu celelalte prin finalități, activități de învățare, conținuturi şi sistem de evaluare.

## B. Relaţia dintre aria curriculară Tehnologii şi competenţele generice

*Tabelul 20*

**Relația ariei curriculare *Tehnologii* cu competențele generice**

| Nr. crt. | Competențe generice | Influență mică | Influență medie | Influență mare |
|---|---|---|---|---|
| 1 | **Utilizarea de modalități de comunicare în limba română, în limba maternă* şi în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații** | | | |
| 1.1. | Utilizarea eficientă şi corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoaşterii (limbaje ştiințifice, tehnologice, artistice etc.) | | | ✓ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1.2. | Operarea cu o varietate de mesaje verbale şi nonverbale, pentru a recepta şi a transmite idei, experienţe, sentimente şi opinii în contexte private, educaţionale şi profesionale | | | ✓ |
| 1.3. | Monitorizarea propriei comunicări şi adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale şi culturale şi la diferite categorii de audienţă | ✓ | | |
| **2** | **Utilizarea conceptelor şi a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoaşterii şi a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale** | | | |
| 2.1. | Utilizarea, evaluarea şi ameliorarea unor strategii funcţionale pentru rezolvarea de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale | | | ✓ |
| 2.2. | Folosirea perspectivelor multiple şi a capacităţilor de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente şi dovezi pertinente | | ✓ | |
| 2.3. | Aplicarea de principii şi metode de investigaţie/cercetare pentru a explora şi a explica procese naturale, tehnologice şi sociale | | | ✓ |
| **3.** | **Integrarea, participarea activă şi responsabilă la viaţa socială** | | | |
| 3.1. | Conştientizarea şi exercitarea drepturilor şi a responsabilităţilor, în calitate de cetăţeni ai României şi ai Europei; manifestarea cetăţeniei active | ✓ | | |
| 3.2. | Relaţionarea interpersonală pozitivă şi asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învăţare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.) | | | ✓ |
| 3.3. | Promovarea şi susţinerea cooperării şi a competiţiei în grupurile de învăţare şi de muncă | | | ✓ |
| 3.4. | Respectarea diversităţii socio-culturale, înţelegerea şi evaluarea raporturilor dintre identitate şi alteritate, dintre local şi naţional, dintre naţional şi global | ✓ | | |
| 3.5. | Gestionarea situaţiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanţe educaţionale, profesionale sau sociale | | ✓ | |
| **4.** | **Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educaţiei pe tot parcursul vieţii** | | | |
| 4.1. | Identificarea şi selectarea de informaţie relevantă şi pertinentă, în raport cu diferite scopuri (de documentare, învăţare, cercetare, elaborare de noi produse) | | | ✓ |
| 4.2. | Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina şi perseverenţa; a învăţa să înveţi | | ✓ | |
| 4.3. | Reflecţia critică, autoreglarea şi asumarea responsabilităţii pentru propria învăţare şi pentru utilizarea produselor tehnologiei moderne | | | ✓ |
| 4.4. | Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaţionale şi informaţionale | | ✓ | |
| **5.** | **Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile şi comportamentele** | | | |
| 5.1. | Cunoaşterea şi asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social şi cultural | ✓ | | |
| 5.2. | Aderarea conştientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social | | ✓ | |
| 5.3. | Dezvoltarea unei atitudini pozitive faţă de sine şi faţă de ceilalţi: stimă de sine, respect, încredere în propriul potenţial de reuşită, responsabilitate, rigoare etc. | | | ✓ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 5.4. | Promovarea unui mediu natural, tehnologic şi social propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile | | | ✓ |
| 5.5. | Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă şi echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic şi mental şi manifestarea unor comportamente favorabile acestora | | ✓ | |
| 5.6. | Conştientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului şi societății | | | ✓ |
| 5.7. | Adoptarea şi promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător şi pragmatic în activitățile educaționale, profesionale şi sociale | | | ✓ |
| **6.** | **Manifestarea creativității şi a spiritului inovator** | | | |
| 6.1. | Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări şi a inovării mediilor educaționale, profesionale şi sociale | | ✓ | |
| 6.2. | Inițierea, dezvoltarea şi aplicarea de proiecte individuale şi de grup, într-o varietate de contexte | | | ✓ |
| 6.3. | Realizarea de produse ştiințifice, tehnologice şi artistice utilizând sau inovând variate metode şi tehnici de lucru specializate | | | ✓ |
| 6.4. | Adaptarea perspectivei inter-, pluri- şi transdisciplinare în descoperirea şi/sau analiza şi rezolvarea originală a unor probleme teoretice şi practice | | | ✓ |
| **7.** | **Managementul vieții personale şi al evoluției în carieră** | | | |
| 7.1 | Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligență emoțională, echilibru afectiv) şi motivaționale, în contexte private, publice şi profesionale | | ✓ | |
| 7.2. | Evaluarea resurselor personale şi elaborarea de proiecte de dezvoltare personală şi profesională | | ✓ | |
| 7.3. | Afirmarea spiritului de inițiativă şi antreprenorial în gestionarea evoluției personale şi a carierei | | | ✓ |
| 7.4. | Automotivarea în privința propriului potențial de reuşită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic şi intelectual | | ✓ | |
| 7.5. | Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor şi a intereselor individuale | | | ✓ |
| 7.6. | Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale şi culturale | | | ✓ |
| 7.7 | Asumarea responsabilităților şi gestionarea problemelor specifice vieții de familie | | ✓ | |

***Relaţia: aria curriculară „Tehnologii" – celelalte arii curriculare. Modalităţi de integrare curriculară***

Prin natura lor, toate disciplinele din aria curriculară „Tehnologii" se bazează şi, totodată, favorizează integrarea curriculară la diferite niveluri de realizare, în mod deosebit la nivel inter- şi transdisciplinar.

Chiar de la introducerea ei în învățământul obligatoriu, în anul 1992, disciplina Educația Tehnologică a fost concepută ca având caracter **interdisciplinar şi aplicativ**. **Centrarea pe nevoile şi interesele elevului** privind actualele probleme globale ale omenirii: **locuinţă, hrană, resurse materiale şi financiare, energie, comunicaţii, transporturi, loc de muncă,**

**impactul tehnologiilor asupra omului şi mediului, calitatea vieţii** au determinat organizarea modulară a conținutului.

Experiența de până acum probează legitimitatea valorificării şi în continuare a unor module reprezentative cum ar fi „*Organizarea mediului construit*", „*Economia familiei*", „*Tehnologii de comunicaţii şi transport*", „*Energie*", „*Domenii profesionale*".

Activitatea la Educația tehnologică face evident pentru fiecare elev de gimnaziu că:

- mediul în care trăim este unul modificat de tehnologie,
- viața pe glob este puternic marcată de tehnologie, în general, şi de TIC, în special;
- starea de sănătate, de bine sau de rău a oricărui om, este dependentă de tehnologie.

În mod deosebit, elevii ajung sa conştientizeze că **logica procesului tehnologic** (ordinea în care se realizează operațiile ce definesc un anumit proces tehnologic) **este *aceeaşi* oricare ar fi domeniul sau natura activităţii din sectorul respectiv.** Ceea ce diferă sunt materialele, echipamentele, aparatele de măsură şi control, operațiile tehnologice, prezentarea şi modalitățile de valorificare.

**Logica tehnologică este comună scrierii unui articol, efectuării unei excursii, construirii unei case, elaborării unui portofoliu, preparării unei prăjituri sau realizării unei mici afaceri** şi implică:

- stabilirea rezultatului aşteptat;
- proiectarea produsului/serviciului pentru a avea caracteristicile dorite;
- planificarea: selectarea şi pregătirea materialelor, selectarea şi utilizarea unor operații/procese/tehnici de lucru, selectarea şi utilizarea unor instrumente, unelte, echipamente sau sisteme tehnice adecvate, obținerea autorizației aprobării/acceptului privind resursele financiare, durata de realizare, locul de desfăşurare ş.a.
- implementarea planului de lucru, realizarea proiectului;
- verificarea/controlul/evaluarea calității produsului obținut;
- modificarea/îmbunătățirea/dezvoltarea produsului (sau a proiectului ori a planului);
- prezentarea produsului.

Sunt numai câteva dintre rațiunile pentru care **sistemele de învăţământ considerate avansate creează tot mai mult spaţiu curricular tehnologiilor,** iar specialiştii în psihologie şi educație demonstrează că situațiile educaționale pot deveni situații de învățare numai în măsura în care se bazează pe interesul, spiritul inventiv şi **activitatea** elevilor.

În ceea ce priveşte **învăţământul secundar tehnologic** se constată, de asemenea, organizarea pe module şi variate posibilități de integrare curriculară de nivel pluri-, inter- şi transdisciplinar.

Denumirea modulelor de la disciplinele din aria curriculară „Tehnologii" de la filiera tehnologică depăşeşte granițele organizării disciplinare tradiționale, reflectând orientarea declarată spre o **abordare integrată a tehnologiilor din perspectiva impactului asupra mediului natural şi asupra vieţii cotidiene sau profesionale a individului şi grupurilor sociale.**

Unele teme pot fi abordate din punct de vedere crosscurricular, având în vedere alte discipline din aria curriculară „Tehnologii" (Tehnologia informației şi comunicării, Elemente de tehnologie generală, Desen tehnic), cât şi discipline din alte arii curriculare („Matematică şi ştiințe" – Fizică, Matematică, Chimie, Biologie). Una din temele predilecte pentru

abordarea crosscurriculară este „Utilizarea raţională a materialelor şi procesul de reciclare şi transformare a acestora”, pornind de la importanţa pe care materialele o prezintă pentru individ, societate şi mediu.

## C. Competenţele vizate de aria curriculară Tehnologii

**Educaţia timpurie trebuie să asigure prin aria curriculară Tehnologii formarea următoarelor competenţe:**

- Numirea obiectelor şi utilizarea în comunicare a terminologiei privind funcţionalitatea şi materialul/materialele din care sunt confecţionate diferite obiecte de uz personal şi familial;
- Apucarea, mânuirea şi utilizarea corectă a obiectelor de folosinţă personală;
- Utilizarea unor ustensile şi a unor tehnici de lucru în vederea obţinerii unor produse simple;
- Exercitarea deprinderilor de autoservire şi practic-gospodăreşti în condiţii de siguranţă personală şi socială.

*Tabelul 21*

**Competențele dezvoltate prin aria curriculară Tehnologii în învățământul obligatoriu**

| Nr. crt. | Competențe generice | Competențe vizate de aria curriculară „Tehnologii” în învățământul obligatoriu |
|---|---|---|
| **1** | **Utilizarea de modalități de comunicare în limba română, în limba maternă* și în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații** | |
| 1.1. | Utilizarea eficientă şi corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) aparținând diferitelor domenii ale cunoaşterii (limbaje ştiințifice, tehnologice, artistice etc.) | ▪ Numirea obiectelor şi utilizarea în comunicare a terminologiei privind funcționalitatea şi materialul/materialele din care sunt confecționate diferite obiecte de uz personal şi familial;<br>▪ Citirea şi interpretarea corectă a schemelor constructive şi funcționale, a instrucțiunilor de utilizare, etichetelor şi a altor instrucțiuni de prezentare şi promovare a unui produs; |
| 1.2. | Operarea cu o varietate de mesaje verbale şi nonverbale, pentru a recepta şi a transmite idei, experiențe, sentimente şi opinii în contexte private, educaționale şi profesionale | |
| 1.3 | Monitorizarea propriei comunicări şi adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale şi culturale şi la diferite categorii de audiență | |
| **2** | **Utilizarea conceptelor şi a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoaşterii şi a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale** | |
| 2.1. | Utilizarea, evaluarea şi ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale | ▪ Diferențierea diferitelor tipuri de materii prime şi de materiale în funcție de proveniență, de caracteristici şi de proprietățile funcționale, constructive, mecanice şi tehnologice;<br>▪ Capacitatea de a analiza şi evalua un produs: alcătuire, materiale, domenii de utilizare, proces tehnologic, prezentare, preț, publicitate; |
| 2.2. | Folosirea perspectivelor multiple şi a unor capacități de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente şi dovezi pertinente | |
| 2.3. | Aplicarea de principii şi metode de investigație/cercetare pentru a explora şi a explica procese naturale, tehnologice şi sociale | |

| | | |
|---|---|---|
| **3.** | **Integrarea, participarea activă şi responsabilă la viața socială** | |
| 3.1. | Conştientizarea şi exercitarea drepturilor şi a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României şi ai Europei; manifestarea cetățeniei active | ▪ Respectarea prescripțiilor constructive, a instrucțiunilor de punere în funcțiune a unor gadget-uri de uz personal, a aparatelor electrocasnice, a normelor de asigurarea sănătății şi de protecția muncii<br>▪ Lucru în echipă şi cooperarea cu alți colegi în scopul realizării unui produs simplu.<br>▪ Realizarea de produse prin activități în grup, cu asumarea de roluri specifice |
| 3.2 | Relaționarea interpersonală pozitivă şi asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.) | |
| 3.3 | Promovarea şi susținerea cooperării şi a competiției în grupurile de învățare şi de muncă | |
| 3.4. | Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea şi evaluarea raporturilor dintre identitate şi alteritate, dintre local şi național, dintre național şi global | |
| 3.5. | Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale | |
| **4.** | **Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții** | |
| 4.1. | Identificarea şi selectarea de informație relevantă şi pertinentă, în raport cu diferite scopuri (de documentare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse) | ▪ Utilizarea noilor tehnologii de informare şi comunicare, a terminologiei şi a simbolurilor tehnice specifice în comunicare, în achiziționarea, proiectarea şi realizarea unor produse utile;<br>▪ Asumarea responsabilității pentru utilizarea produselor tehnologiei moderne;<br>▪ Respectarea legislației şi a normelor de protecție individuală în utilizarea noilor tehnologii de informare şi comunicare |
| 4.2. | Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina şi perseverența; a învăța să înveți | |
| 4.3. | Reflecția critică, autoreglarea şi asumarea responsabilității pentru propria învățare | |
| 4.4. | Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale şi informaționale | |
| **5.** | **Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile şi comportamentele** | |
| 5.1. | Cunoaşterea şi asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social şi cultural | ▪ Cunoaşterea standardelor în vigoare referitoare la asigurarea calității produselor, proceselor şi serviciilor;<br>▪ Responsabilitatea pentru utilizarea rațională şi etică a resurselor umane, materiale, energetice şi informaționale<br>▪ Conştientizarea impactului pe care inovația tehnologică îl are asupra omului şi mediului ambiant (economic, tehnologic, cultural, social şi ecologic)<br>▪ Apucarea, mânuirea şi utilizarea corectă a obiectelor de folosință personală<br>▪ Exercitarea deprinderilor de autoservire şi practic-gospodăreşti în condiții de siguranță personală şi socială.<br>▪ Respectarea cerințelor privind asigurarea sănătății şi a unui mediu înconjurător curat şi sigur. |
| 5.2. | Aderarea conştientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social | |
| 5.3. | Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine şi față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reuşită, responsabilitate, rigoare etc. | |
| 5.4. | Promovarea unui mediu natural, tehnologic şi social propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile | |
| 5.5. | Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă şi echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic şi mental şi manifestarea unor comportamente favorabile acestora | |
| 5.6. | Conştientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului şi societății | |
| 5.7. | Adoptarea şi promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător şi pragmatic în activitățile educaționale, profesionale şi sociale | |

| | | |
|---|---|---|
| **6.** | **Manifestarea creativității şi a spiritului inovator** | |
| 6.1. | Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări şi a inovării mediilor educaționale, profesionale şi sociale | ▪ Inițierea, dezvoltarea şi aplicarea de proiecte tehnologice simple de interes individual sau de grup, în context formal, non-formal sau informal;<br>▪ Utilizarea unor ustensile şi a unor tehnici de lucru în vederea obținerii unor produse simple;<br>• Executarea unor procese tehnologice simple, de obținere a unui produs, ca o suită de operații de pregătire, prelucrare şi finisare, cu respectarea fişei tehnologice şi a normelor de protecția muncii, pentru a obține obiecte de uz personal sau pentru îmbunătățirea mediului înconjurător (locuință, clasă, şcoală sau localitate) din materii prime şi cu ustensile care se regăsesc în orice gospodărie şi nu necesită cheltuieli semnificative.<br>▪ Evaluarea produselor după criterii funcționale şi estetice, dezvoltarea produsului şi identificarea posibilităților de valorificare a produsului confecționat. |
| 6.2. | Inițierea, dezvoltarea şi aplicarea de proiecte individuale şi de grup, într-o varietate de contexte | |
| 6.3. | Realizarea de produse ştiințifice, tehnologice şi artistice utilizând sau inovând variate metode şi tehnici de lucru specializate | |
| 6.4. | Adaptarea perspectivei inter-, pluri- şi transdisciplinare în descoperirea şi/sau analiza şi rezolvarea originală a unor probleme teoretice şi practice | |
| **7.** | **Managementul vieții personale şi al evoluției în carieră** | |
| 7.1 | Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligență emoțională, echilibru afectiv) şi motivaționale,în contexte private, publice şi profesionale | ▪ Familiarizarea cu fişele de post ale unor familii ocupaționale.<br>▪ Evaluarea nevoilor şi resurselor personale şi afirmarea spiritului de inițiativă şi antreprenoriat în planificarea carierei.<br>▪ Utilizarea TIC în elaborarea proiectelor de dezvoltare personală şi profesională.<br>▪ Întocmirea de bugete de timp şi bugete de venituri şi cheltuieli.<br>▪ Corelarea pretențiilor de consumator cu situația veniturilor familiei şi adoptarea unui comportament de consum în relație cu al celorlalți membri ai familiei. |
| 7.2 | Evaluarea resurselor personale şi elaborarea de proiecte de dezvoltare personală şi profesională | |
| 7.3. | Afirmarea spiritului de inițiativă şi antreprenorial în gestionarea evoluției personale şi a carierei | |
| 7.4. | Automotivarea în privința propriului potențial de reuşită, dezvoltarea stimei de sine, disponibilitatea pentru efort fizic şi intelectual | |
| 7.5. | Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor şi a intereselor individuale | |
| 7.5. | Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale şi culturale | |
| 7.6. | Asumarea responsabilităților şi gestionarea problemelor specifice vieții de familie | |
| 7.7. | Asumarea responsabilităților şi gestionarea problemelor specifice vieții de familie | |

**În învăţământul secundar superior şi postliceal,** disciplinele din aria curriculară tehnologii vizează, în principal, dezvoltarea unor competențe tehnologice transversale, în cazul filierelor netehnologice, la care se adaugă competențe profesionale, în cazul filierei tehnologice**.**

**Competenţe transversale:**

- Utilizarea TIC în informare, învățare, dezvoltare personală şi profesională;
- Capacitate de cooperare şi realizare a sarcinilor de lucru în echipă şi de adaptare la dinamica pieții muncii;
- Inițierea, dezvoltarea şi aplicarea de proiecte individuale şi de grup, într-o varietate de contexte;
- Afirmarea spiritului de inițiativă şi antreprenorial în gestionarea evoluției personale şi a carierei;
- Înțelegerea semnificației şi respectarea normelor generale de igienă, de protecție a muncii, PSI şi de protecția mediului cu aplicabilitate în viața cotidiană şi în procesele tehnologice, economice, administrative sau de servicii.

**Competenţe profesionale:**

- Citirea şi interpretarea simbolurilor convenționale, a instrucțiunilor de utilizare, a schițelor şi a schemelor funcționale în vederea procurării şi a utilizării unui produs tehnologic;
- Utilizarea simbolurilor grafice şi aplicarea elementelor de standardizare în reprezentările grafice;
- Organizarea locului de muncă şi identificarea resurselor materiale şi energetice necesare în procesele tehnologice, economice, administrative sau pentru obținerea de produse sau servicii;
- Identificarea materialelor în funcție de proprietățile specifice în scopul de a le utiliza conştient şi adecvat;
- Explicarea utilizării materialelor avansate în concordanță cu dezvoltarea tehnologică;
- Identificarea operațiilor componente ale proceselor tehnologice/economice/adminis-trative în vederea obținerii produselor finite sau a unor servicii;
- Utilizarea instrumentelor, echipamentelor, aparatelor de măsură şi control adecvat scopului urmărit şi cu respectarea normelor de asigurarea sănătății şi protecția muncii şi a mediului;
- Respectarea standardelor în vigoare referitoare la asigurarea calității produselor, proceselor şi serviciilor;
- Manifestarea gândirii autonome, critice şi creative în domeniul tehnic;
- Responsabilitatea pentru utilizarea rațională şi etică a resurselor umane, materiale, energetice şi informaționale.

Se poate constata contribuția specifică a ariei curriculare „Tehnologii" la dezvoltarea competenţelor tehnologice de bază, existenţa unei concepţii unitare, precum şi elementele de continuitate, dar şi de discontinuitate (lărgire, diversificare) de la o treaptă de şcolarizare la alta.

# 8.8. ARIA CURRICULARĂ EDUCAŢIE FIZICĂ ŞI SPORT

## A. Identitatea şi legitimitatea ariei curriculare Educaţie fizică şi sport

***Caracterizare generală***

**Aria curriculară Educaţie fizică şi sport:** *reprezintă un decupaj curricular care grupează obiecte de studiu şi/sau domenii noi de educaţie care contribuie la dezvoltarea fiinţei umane prin cultivarea şi potenţarea dimensiunii psihofizice a fiinţei, prin păstrarea unei armonii între fizic şi psihic, între psihomotricitate şi intelect, voinţă, emotivitate, oferind elevului cunoştinţele, abilităţile şi atitudini necesare participării active la viaţa socială, precum şi instrumentele mentale utile în dobândirea autonomiei intelectuale, fizice şi morale.*

Include discipline consacrate (educația fizică şi discipline sportive alternative) şi poate include discipline emergente corelate educației pentru sănătate. Reformele curriculare contemporane evidenţiază conştientizarea importanţei şi, implicit, creşterea interesului pentru această zonă de cunoaştere şi dezvoltare.

Analiza curriculumului din diferite ţări indică varietatea modurilor în care apar obiectele de studiu/ariile curriculare şi diversitatea acestora. Câteva tendințe pot fi identificate:

- *importanţa acordată dezvoltării spirituale, morale, sociale şi culturale prin intermediul educaţiei fizice;*
- promovarea competențelor cu caracter transversal (lucru în echipă, gândire critică, comunicare etc.) prin intermediul acestei arii curriculare;
- corelarea disciplinelor clasice care fac obiectul domeniului educației fizice şi sportului cu discipline care abordează problematica sănătății (educația pentru sănătate);
- importanța acestor discipline pentru dezvoltarea competențelor pentru viață (engl. *life skills*).

**Necesitatea/importanţa educaţiei fizice şi sportului în învăţământul preuniversitar**

Profesori, părinți şi elevi conştientizează, într-o măsură mai mare sau mai mică, necesitatea educației fizice şi sportului de care cei din urmă au nevoie pentru a desăvârşi, prin educație, potențialul nativ pe care îl posedă ca şi pentru a juca, la un moment dat, un rol activ în dezvoltarea societății.

În domeniul educației fizice şi sportului, ***finalităţile*** pot fi delimitate după efectele acestei activități asupra sferelor biomotrică, psihomotrică şi sociomotrică. O serie de specialişti sunt de acord cu următoarele *obiective generale ale educației fizice*:

- menținerea unei stări optime de sănătate;
- favorizarea dezvoltării fizice armonioase;
- dezvoltarea capacității motrice;
- formarea capacității de practicare independentă, sistematică a exercițiilor fizice;
- dezvoltarea armonioasă a personalității.

Dacă avem în vedere criteriul sferei de influență a activităților motrice şi tipul de comportament vizat, atunci obiectivele vor fi de dezvoltare structural-funcțională a organismului, în plan motric, psihomotor, cognitiv, în plan motivațional şi afectiv-volitiv.

- *Pentru obiectivele ce vizează planul motric* se va urmări dezvoltarea componentelor fitness-ului, formarea unui sistem de deprinderi şi priceperi motrice de bază utilitar-aplicative şi specifice unor ramuri de sport, stimularea marilor funcţii şi îmbunătăţirea capacităţii de efort.
- *Ca obiective psihomotorii* se urmăreşte dezvoltarea schemei corporale ca reper în reglarea mişcărilor precum şi ca nucleu al imaginii de sine, evidenţiindu-se controlul şi coordonarea mişcărilor necesare acţionării cu uşurinţă, eficienţă şi expresivitate.
- *Ca obiective cognitive*, în plan concret se va urmări conştientizarea şi dezvoltarea sensibilităţii proprioceptive, dezvoltarea calităţilor atenţiei, a memoriei mişcărilor şi a celei topografice, dezvoltarea intuiţiei, operativităţii şi rapidităţii gândirii, dezvoltarea capacităţilor motrice.
- *În plan motivaţional şi afectiv-volitiv* se va acţiona pentru formarea unor convingeri referitoare la rolul exerciţiilor fizice în creşterea calităţii vieţii, echilibrarea şi reglarea emoţională, educarea atitudinilor, convingerilor, sentimentelor morale, educarea emoţiilor estetice, dezvoltarea capacităţii de autoreglare la nivelul comportamentului global.

De asemenea, există o serie de evidenţe cu privire la particularităţile dezvoltării psihofizice şi sociale a copilului/tânărului de diferite vârste, în funcţie de care se pot configura programe de educaţie fizică şi sport care să vină în întâmpinarea acestor nevoi specifice.

**Evoluţii specifice domeniului**

***Legislaţie şi acte normative existente în România care fac referire la Educaţie fizică şi sport în învăţământul preuniversitar***

Legislaţia adoptată în România în ultimul deceniu evidenţiază eforturile de sistematizare a domeniului şi de întărire a rolului şi funcţiilor activităţilor educative realizate în învăţă-mântul preuniversitar.

Noua Lege a educaţiei naţionale prevede în legătură cu Educaţia fizică şi sportul:

TITLUL I

**Dispoziţii generale**

Art. 3. – Principiile care guvernează învăţământul preuniversitar şi superior, precum şi învăţarea pe tot parcursul vieţii din România sunt:

r) principiul promovării educaţiei pentru sănătate, inclusiv prin educaţia fizică şi prin practicarea activităţilor sportive;

CAPITOLUL IV

**Curriculumul învăţământului preuniversitar**

**Art. 68** (2) Educaţia fizică şi sportul în învăţământul preuniversitar sunt cuprinse în trunchiul comun al planurilor de învăţământ

***Examinarea ariei curriculare „Educaţie fizică şi sport”***

În România, lucrarea „Educaţia nonformală şi informală: realităţi şi perspective în şcoala românească” (coordonatori: Costea, O., Cerkez, M. şi Sarivan, L., ISE) propune o analiză de curriculum pe etape de şcolaritate (planuri cadru şi programe şcolare în vigoare pentru ariile curriculare), care examinează şi aria curriculară „Educaţie fizică şi sport”.

**Aria curriculară „Educaţie fizică şi sport” în viziunea noului CR**

Noul Cadru de Referință are în vedere experiența teoretică şi practică acumulată prin implementarea cadrului de referință din 1998, precum şi evoluțiile de ultimă oră ce au avut loc la nivelul politicilor curriculare româneşti sau la nivel european.

***Perspective***

- Educația fizică constituie o componentă foarte importantă a vieții copilului şi, mai apoi, a adultului. De aceea, este necesar ca abordarea acesteia să fie mai motivantă, să presupună o interacțiune reală cu ceilalți şi să ofere posibilități reale de autocunoaştere.
- Sunt necesare reformulări ale obiectivelor, activităților şi conținuturilor care să inducă acest spirit. Prin urmare, ar fi benefică renunțarea la prezentarea programei într-un limbaj extrem de tehnicizat, care denaturează modul de abordare a acestui domeniu.
- Legătura cu educația nonformală/informală este necesară pentru schimbarea elementelor de didactică a disciplinei şi a profilului profesorului de educație fizică care se dovedesc nemotivante pentru acest domeniu de formare.
- Este util ca, la nivelul formării, profesorul de educație fizică să se familiarizeze cu o nouă imagine de sine, care să înlocuiască comportamentele ierarhizante (profesorul ordonă, elevul execută, iar caracterul tehnic al programei îi legitimează suplimentar acest mod de interacțiune!) cu comportamente mai flexibile şi mai diverse în cadrul grupului, altfel se va pierde în continuare motivarea pentru orele de sport şi, implicit, pentru atitudinea activă față de sportul din afara şcolii.
- Introducerea unor discipline/abordări integrate care să accentueze educația pentru sănătate.

## B. Relaţia ariei curriculare Educaţie fizică şi sport cu competenţele generice

Această arie curriculară prin intermediul disciplinelor subordonate care au un impact major asupra dezvoltării psihofizice şi sociale îşi aduce contribuția la dezvoltarea competențelor generice, după cum urmează:

*Tabelul 22*

**Relația ariei curriculare Educație fizică şi sport cu competențele generice**

| Nr. crt. | Competențe generice | Influență mică | Influență medie | Influență mare |
|---|---|---|---|---|
| **1** | **Utilizarea de modalități de comunicare în limba română, în limba maternă şi în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații** | | | |
| 1.1. | Utilizarea eficientă şi corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoaşterii (limbaje ştiințifice, tehnologice, artistice etc.) | | ✓ | |
| 1.2. | Operarea cu o varietate de mesaje verbale şi nonverbale, pentru a recepta şi a transmite idei, experiențe, sentimente şi opinii în contexte private, educaționale şi profesionale | | ✓ | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1.3. | Monitorizarea propriei comunicări şi adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale şi culturale şi la diferite categorii de audiență | ✓ | | |
| **2** | **Utilizarea conceptelor şi a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoaşterii şi a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale** | | | |
| 2.1. | Utilizarea, evaluarea şi ameliorarea unor strategii funcționale pentru rezolvarea de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale | | ✓ | |
| 2.2. | Folosirea perspectivelor multiple şi a capacităților de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente şi dovezi pertinente | ✓ | | |
| 2.3. | Aplicarea de principii şi metode de investigație/cercetare pentru a explora şi a explica procese naturale, tehnologice şi sociale | ✓ | | |
| **3.** | **Integrarea, participarea activă şi responsabilă la viața socială** | | | |
| 3.1. | Conştientizarea şi exercitarea drepturilor şi a responsabilităților, în calitate de cetățeni ai României şi ai Europei; manifestarea cetățeniei active | ✓ | | |
| 3.2. | Relaționarea interpersonală pozitivă şi asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învățare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.) | | ✓ | |
| 3.3. | Promovarea şi susținerea cooperării şi a competiției în grupurile de învățare şi de muncă | | | ✓ |
| 3.4. | Respectarea diversității socio-culturale, înțelegerea şi evaluarea raporturilor dintre identitate şi alteritate, dintre local şi național, dintre național şi global | ✓ | | |
| 3.5. | Gestionarea situațiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanțe educaționale, profesionale sau sociale | | ✓ | |
| **4.** | **Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educației pe tot parcursul vieții** | | | |
| 4.1. | Identificarea şi selectarea de informație relevantă şi pertinentă, în raport cu diferite scopuri de documentare şi de procesare, învățare, cercetare, elaborare de noi produse) | ✓ | | |
| 4.2. | Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina şi perseverența; a învăța să înveți | ✓ | | |
| 4.3. | Reflecția critică, autoreglarea şi asumarea responsabilității pentru propria învățare | ✓ | | |
| 4.4. | Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaționale şi informaționale | ✓ | | |
| **5.** | **Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile şi comportamentele** | | | |
| 5.1. | Cunoaşterea şi asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social şi cultural | | ✓ | |
| 5.2. | Aderarea conştientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social | | ✓ | |
| 5.3. | Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de sine şi față de ceilalți: stimă de sine, respect, încredere în propriul potențial de reuşită, responsabilitate, rigoare etc. | | | ✓ |
| 5.4. | Promovarea unui mediu natural şi social propice vieții în acord cu principiile dezvoltării durabile | | ✓ | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 5.5. | Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă şi echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic şi mental şi manifestarea unor comportamente favorabile acestora | | | ✓ |
| 5.6. | Conştientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului şi societății | ✓ | | |
| 5.7. | Adoptarea şi promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător şi pragmatic în activitățile educaționale, profesionale şi sociale | ✓ | | |
| **6.** | **Manifestarea creativității şi a spiritului inovator** | | | |
| 6.1. | Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări şi a inovării mediilor educaționale, profesionale şi sociale | ✓ | | |
| 6.2. | Inițierea, dezvoltarea şi aplicarea de proiecte individuale şi de grup, într-o varietate de contexte | ✓ | | |
| 6.3. | Realizarea de produse ştiințifice, tehnologice şi artistice utilizând sau inovând variate metode şi tehnici de lucru specializate | ✓ | | |
| 6.4. | Adaptarea perspectivei inter-, pluri- şi transdisciplinare în descoperirea şi/sau analiza şi rezolvarea originală a unor probleme teoretice şi practice | ✓ | | |
| **7.** | **Managementul vieții personale şi al evoluției în carieră** | | | |
| 7.1. | Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligență emoțională, echilibru afectiv) şi motivaționale, în contexte private, publice şi profesionale | | | ✓ |
| 7.2. | Evaluarea resurselor personale şi elaborarea de proiecte de dezvoltare personală şi profesională | ✓ | | |
| 7.3. | Afirmarea spiritului de inițiativă şi antreprenorial în gestionarea evoluției personale şi a carierei | ✓ | | |
| 7.4. | Automotivarea în privința propriului potențial de reuşită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic şi intelectual | | | ✓ |
| 7.5. | Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor şi a intereselor individuale | ✓ | | |
| 7.6. | Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale şi culturale | ✓ | | |
| 7.7. | Asumarea responsabilităților şi gestionarea problemelor specifice vieții de familie | ✓ | | |

## C. Competenţele ariei curriculare Educaţie fizică şi sport

Competențele generale ale ariei curriculare decurg din următoarele două dimensiuni caracteristice ariei curriculare:

a. *dimensiunea teoretic-reflexivă (dimensiunea informativă)*, responsabilă pentru demersurile de conştientizare, aderare şi asumare a unui set de valori care promovează sănătatea personală în vederea promovării unui stil de viață sănătos şi activ;

b. *dimensiunea acţională (dimensiunea formativă)*, pe care se bazează dezvoltarea de deprinderi, capacități şi abilități psihofizice care susțin o persoană să participe efectiv, constructiv în viața socială, să se manifeste ca o persoană literată din punct de vedere fizic (engl. *physical literacy*) şi al sănătății (engl. *health literacy)*.

- ***Dezvoltarea capacităţilor de autocunoaştere, automotivare şi automonitorizare/ evaluare a elevilor în vederea susţinerii proceselor de dezvoltare fizică şi psihică, de învăţare şi de muncă;***
- ***Valorificarea informaţiilor, metodelor şi mijloacelor specifice, în vederea optimizării stării de sănătate şi a dezvoltării fizice armonioase, a creşterii capacităţii de adaptare la factorii de mediu şi management al riscului;***
- ***Înţelegerea importanţei şi aderarea la un set de reguli şi valori care susţin un stil de viaţă sănătos şi activ;***
- ***Manifestarea spiritului de echipă şi de întrecere în funcţie de un sistem de reguli acceptate şi adoptarea unui comportament adecvat în cadrul relaţiilor interpersonale şi de grup;***
- ***Valorificarea limbajului corporal pentru exprimarea şi înţelegerea ideilor, stărilor afective şi a esteticului.***

## 8.9. ARIA CURRICULARĂ CONSILIERE ŞI ORIENTARE

### A. Identitatea şi legitimitatea ariei curriculare Consiliere şi orientare

Această arie curriculară subsumează conținuturi care privesc consilierea educațională, orientarea şcolară şi profesională, dar poate include, de asemenea, conținuturi emergente corelate educației pentru familie, pentru dezvoltarea personală etc.

Reformele curriculare contemporane evidențiază conştientizarea importanței şi, implicit, creşterea interesului pentru această zonă de cunoaştere şi dezvoltare. Analiza curriculumului din diferite țări (Canada – regiunea Ontario, Marea Britanie, Irlanda, Finlanda) indică varietatea modalităților de abordare (arii de conținut) a obiectelor de studiu şi a ariilor curriculare (modurilor de grupare a acestora). Câteva tendințe pot fi identificate:

- Organizarea la nivelul învățământului primar a unor studii în domeniul dezvoltării personale, sociale şi pentru sănătate (Social, Personal and Health Education – Marea Britanie),
- Deplasarea accentului în cadrul treptelor superioare de educație în sfera consilierii şi orientării profesionale (Finlanda, Canada – Ontario).
- Lipsa unui conținut obligatoriu de parcurs, în sensul că în clasele mici rămâne la latitudinea instituțiilor de învățământ, respectiv a cadrelor didactice să stabilească cele mai potrivite conținuturi şi modalități de organizare, urmărind însă un set de finalități predefinite la nivel național care orientează activitățile (Marea Britanie, Irlanda).
- Accentul major pus pe elemente precum: identitate personală, strategii de învățare, management personal (engl. *self management*), studii privind cariera, explorarea oportunităților, proiecte personale şi profesionale, leadership şi suport între co-vârstnici, luarea deciziilor şi gestionarea riscurilor, dezvoltarea relațiilor interpersonale şi lucrul în echipă, dezvoltarea unor competențe necesare în viață (Marea Britanie, Irlanda, Canada – Ontario).

Un moment semnificativ pentru modul de abordare a activităților de consiliere şi orientare îl reprezintă adoptarea de către *Comisia comunităţilor europene* întrunită în anul 2000 la *Bruxelles* a Memorandumului asupra învățării permanente.

În conformitate cu acest document, activitatea de consiliere şi orientare din şcoli se află față în față cu o serie de noi provocări:

- creşterea nevoii de consiliere şi orientare în privința opțiunilor şi calității educației, într-un univers globalizat al ofertei educaționale;
- realizarea unei îmbinări optime între învățarea formală cu cea nonformală şi informală (introducerea în limbajul educațional a conceptului *lifewide* care pune accentul pe complementarizarea celor trei forme de învățare);
- deschiderea de noi orizonturi pentru îmbunătățirea gamei şi calității serviciilor de orientare şi consiliere ca urmare a apariției unor noi surse de informație şi instrumente de diagnosticare bazate pe ICT / Internet;
- necesitatea adoptării unui stil de ofertare „holistic" în cadrul serviciilor de orientare şi consiliere ca urmare a nevoii de a răspunde unei mari varietăți de nevoi şi de cerințe ale unui public divers;
- stringența familiarizării practicienilor (profesori sau consilieri şcolari) cu:
  - circumstanțele personale şi sociale ale celor cărora le sunt oferite informația şi sfatul;
  - profilul pieței muncii la nivel local;
  - nevoile angajatorilor;
- necesitatea ca orientarea şi consilierea să devină o parte integrantă a Europei deschise;
- urgența ca practicienii în orientare şi consiliere să îşi dezvolte capacități de înalt nivel de gestionare şi analiză a informațiilor relevante din punct de vedere personal şi social pentru a le face utile şi accesibile elevilor.

Legea educației naționale (2011) prevede în ceea ce priveşte problematica consilierii şi orientării, în general, şi a ariei curriculare, în special, următoarele:

*Art. 352. — În sensul prezentei legi, consilierea şi orientarea în carieră includ următoarele tipuri de activităţi:*

*a) informarea cu privire la carieră, care se referă la toate informaţiile necesare pentru a planifica, obţine şi păstra un anumit loc de muncă;*

***b) educaţia cu privire la carieră, care se realizează în instituţiile de învăţământ prin intermediul ariei curriculare „consiliere şi orientare". Sunt oferite informaţii despre piaţa muncii, se formează abilităţi de a face alegeri privind educaţia, formarea, munca şi viaţa în general, oportunităţi de a experimenta diverse roluri din viaţa comunităţii sau din viaţa profesională, instrumente pentru planificarea carierei;***

*c) consilierea în carieră, care ajută persoanele să îşi clarifice scopurile şi aspiraţiile, să îşi înţeleagă propriul profil educaţional, să ia decizii informate, să fie responsabile pentru propriile acţiuni, să îşi gestioneze cariera şi procesul de tranziţie în diferite momente;*

*d) consilierea pentru angajare, care ajută persoanele să îşi clarifice scopurile imediate privind angajarea, să înveţe despre abilităţile necesare pentru a căuta şi a obţine un loc de muncă;*

*e) plasarea la locul de muncă, care reprezintă sprijinul acordat persoanelor pentru găsirea unui loc de muncă.*

**Necesitatea/importanţa orientării şi consilierii în învăţământul preuniversitar**

Într-o lume dinamică şi schimbătoare cum este cea în care trăim astăzi, necesitatea realizării în şcoală a unor servicii de consiliere şi orientare este generată de o serie de cauze de ordin personal şi/sau social.

*Tabelul 23*

**Necesitatea/importanța orientării şi consilierii în învățământul preuniversitar**

| Nivel şcolarizare | Situații care justifică şi susțin necesitatea consilierii şi orientării |
|---|---|
| Învățământul preşcolar | • procese accelerate de dezvoltare psihofizică<br>• impactul/şocul integrării în mediul instituționalizat (grădinița) |
| Învățământul primar | • impactul debutului şcolar<br>• criza prepubertară |
| Învățământul secundar inferior | • criza pubertară<br>• tensiunile psihologice asociate necesității de adoptare a unor importante decizii privind orientarea şcolară şi/sau profesională |
| Învățământul secundar superior | • criza adolescentină<br>• tensiunile psihologice asociate desăvârşirii procesului de maturizare psihofizică<br>• necesitatea adoptării unor importante decizii privind cariera |

Cadrul organizatoric oferit la nivelul sistemului de învățământ pentru susținerea, sprijinirea copiilor/elevilor pentru a face față multiplelor cerințe şi confruntări este aria curriculară *Consiliere şi orientare.* Scopul general urmărit prin introducerea acestei arii în curriculumul şcolar este: adaptarea intervenției psihoeducaționale, astfel încât fiecare elev să poată primi un răspuns individual la întrebările fundamentale pe care şi le pune în legătură cu dezvoltarea sa personală, în legătură cu posibilitățile de a se dezvolta din punct de vedere şcolar şi profesional.

## B. Relaţia ariei curriculare Consiliere şi orientare cu competenţele generice

Această arie curriculară îşi aduce contribuția la dezvoltarea competențelor generice prin intermediul conţinuturilor specifice care au un impact major asupra dezvoltării psihosociale, după cum urmează:

*Tabelul 24*

**Relația ariei curriculare *Consiliere şi orientare* cu competențele generice**

| Nr. crt. | Competențe generice | Influență mică | Influență medie | Influență mare |
|---|---|---|---|---|
| **1** | **Utilizarea de modalități de comunicare în limba română, în limba maternă şi în cel puțin o limbă străină, într-o varietate de situații** | | | |
| 1.1. | Utilizarea eficientă şi corectă a limbajelor (coduri, convenții etc.) care aparțin diferitelor domenii ale cunoaşterii (limbaje ştiințifice, tehnologice, artistice etc.) | | ✓ | |
| 1.2. | Operarea cu o varietate de mesaje verbale şi nonverbale, pentru a recepta şi a transmite idei, experiențe, sentimente şi opinii în contexte private, educaționale şi profesionale | | | ✓ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1.3. | Monitorizarea propriei comunicări şi adaptarea acesteia la diferite contexte sociale, profesionale şi culturale şi la diferite categorii de audienţă | | | ✓ |
| **2** | **Utilizarea conceptelor şi a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoaşterii şi a instrumentelor tehnologice în vederea rezolvării de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale** | | | |
| 2.1. | Utilizarea, evaluarea şi ameliorarea unor strategii funcţionale pentru rezolvarea de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale | ✓ | | |
| 2.2. | Folosirea perspectivelor multiple şi a capacităţilor de analiză critică, pentru luarea de decizii pe bază de argumente şi dovezi pertinente | | ✓ | |
| 2.3. | Aplicarea de principii şi metode de investigaţie/cercetare pentru a explora şi a explica procese naturale, tehnologice şi sociale | ✓ | | |
| **3.** | **Integrarea, participarea activă şi responsabilă la viaţa socială** | | | |
| 3.1. | Conştientizarea şi exercitarea drepturilor şi a responsabilităţilor, în calitate de cetăţeni ai României şi ai Europei; manifestarea cetăţeniei active | | | ✓ |
| 3.2. | Relaţionarea interpersonală pozitivă şi asumarea diferitelor roluri sociale, în contexte specifice (grupuri de învăţare/ echipe de studiu/ de cercetare/ profesionale, comunitate etc.) | | | ✓ |
| 3.3. | Promovarea şi susţinerea cooperării şi a competiţiei în grupurile de învăţare şi de muncă | | ✓ | |
| 3.4. | Respectarea diversităţii socio-culturale, înţelegerea şi evaluarea raporturilor dintre identitate şi alteritate, dintre local şi naţional, dintre naţional şi global | | | ✓ |
| 3.5. | Gestionarea situaţiilor de risc, de criză sau conflict care pot apărea în diferite circumstanţe educaţionale, profesionale sau sociale | | | ✓ |
| **4.** | **Utilizarea eficace a instrumentelor necesare educaţiei pe tot parcursul vieţii** | | | |
| 4.1. | Identificarea şi selectarea de informaţie relevantă şi pertinentă, în raport cu diferite scopuri de documentare şi de procesare, învăţare, cercetare, elaborare de noi produse) | ✓ | | |
| 4.2. | Aplicarea unor tehnici de muncă intelectuală care valorizează autonomia, disciplina şi perseverenţa; a învăţa să înveţi | | | ✓ |
| 4.3. | Reflecţia critică, autoreglarea şi asumarea responsabilităţii pentru propria învăţare | | | ✓ |
| 4.4. | Folosirea responsabilă a noilor tehnologii comunicaţionale şi informaţionale | ✓ | | |
| **5.** | **Interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile şi comportamentele** | | | |
| 5.1. | Cunoaşterea şi asumarea critică a unui set/sistem de valori recunoscute social şi cultural | | | ✓ |
| 5.2. | Aderarea conştientă la un set de valori etice confirmate/recunoscute în plan social | | | ✓ |
| 5.3. | Dezvoltarea unei atitudini pozitive faţă de sine şi faţă de ceilalţi: stimă de sine, respect, încredere în propriul potenţial de reuşită, responsabilitate, rigoare etc. | | | ✓ |
| 5.4. | Promovarea unui mediu natural şi social propice vieţii în acord cu principiile dezvoltării durabile | | ✓ | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 5.5. | Exprimarea opțiunii pentru o viață sănătoasă şi echilibrată, pentru dezvoltarea propriului potențial fizic şi mental şi manifestarea unor comportamente favorabile acestora | | | ✓ |
| 5.6. | Conştientizarea impactului dezvoltării tehnologice asupra vieții individuale, mediului şi societății | ✓ | | |
| 5.7. | Adoptarea şi promovarea spiritului antreprenorial, întreprinzător şi pragmatic în activitățile educaționale, profesionale şi sociale | | ✓ | |
| **6.** | **Manifestarea creativității şi a spiritului inovator** | | | |
| 6.1. | Manifestarea inițiativei în vederea producerii de schimbări şi a inovării mediilor educaționale, profesionale şi sociale | | ✓ | |
| 6.2. | Inițierea, dezvoltarea şi aplicarea de proiecte individuale şi de grup, într-o varietate de contexte | | ✓ | |
| 6.3. | Realizarea de produse ştiinţifice, tehnologice şi artistice utilizând sau inovând variate metode şi tehnici de lucru specializate | ✓ | | |
| 6.4. | Adaptarea perspectivei inter-, pluri- şi transdisciplinare în descoperirea şi/sau analiza şi rezolvarea originală a unor probleme teoretice şi practice | ✓ | | |
| **7.** | **Managementul vieții personale şi al evoluției în carieră** | | | |
| 7.1. | Utilizarea capacităților cognitive superioare (gândire critică, strategică, creativă etc.), a disponibilităților socio-emoționale (inteligență emoțională, echilibru afectiv) şi motivaționale, în contexte private, publice şi profesionale | | ✓ | |
| 7.2. | Evaluarea resurselor personale şi elaborarea de proiecte de dezvoltare personală şi profesională | | | ✓ |
| 7.3. | Afirmarea spiritului de inițiativă şi antreprenorial în gestionarea evoluției personale şi a carierei | | | ✓ |
| 7.4. | Automotivarea în privința propriului potențial de reuşită, dezvoltarea imaginii de sine, disponibilitatea pentru efort fizic şi intelectual | | | ✓ |
| 7.5. | Valorificarea oportunităților oferite de diferite filiere profesionale, din perspectiva aptitudinilor şi a intereselor individuale | | | ✓ |
| 7.6. | Utilizarea eficace a serviciilor publice, sociale şi culturale | | | ✓ |
| 7.7. | Asumarea responsabilităților şi gestionarea problemelor specifice vieții de familie | | | ✓ |

## C. Competenţele ariei curriculare Consiliere şi orientare

**Competenţele ariei curriculare** ***Consiliere şi orientare*** fac parte integrantă din profilul de formare asociat fiecărui nivel de şcolarizare şi pot fi puse în relație cu următoarele două dimensiuni:

a. *dimensiunea teoretic-reflexivă (dimensiunea informativă)* care pune în evidență demersurile de conştientizare, aderare şi asumare a unui set de valori ce susțin dezvoltarea personală şi socială în vederea integrării socio-profesionale de succes;

b. *dimensiunea acţională (dimensiunea formativă)*, pe care se bazează dezvoltarea de deprinderi, capacităţi şi abilități psihofizice care susțin o persoană să se cunoască şi să se integreze efectiv, constructiv în viața socio-profesională, să stabilească relații pozitive cu ceilalți, să se manifeste ca o personalitate proactivă.

Competenţele ariei curriculare *Consiliere şi orientare* care derivă din activarea celor două dimensiuni privesc:

- competenţa de asumare conştientă a procesului dezvoltării personale în conformitate cu un proiect de viaţă realist şi autonom;
- competenţa de realizare a unor opţiuni şcolare şi profesionale care să favorizeze valorificarea potenţialului individual, care să fie în concordanţă cu cerinţele de pe piaţa muncii şi care să crească gradul de angajabilitate al absolventului.

**Competenţele ariei *Consiliere şi orientare* pe niveluri de şcolaritate:**

- *pentru nivelurile preşcolar/primar*:
  - de exersare a comportamentului autonom şi independent;
  - de comunicare şi interacţiune în mod neconflictual cu ceilalţi;
  - de exersare a unor tehnici de învăţare;
  - de familiarizare cu domeniile largi ocupaţionale;
- *pentru nivelurile primar/gimnazial*:
  - de elaborare a unui stil de muncă intelectuală;
  - de eficientizare a tehnicilor de învăţare;
  - de elaborare a unor strategii individuale de evitare a eşecului şcolar;
  - de mobilizare a energiilor individuale pentru realizarea unor proiecte de afirmare a sinelui şi a valorii proprii;
  - de asumare a unor riscuri;
  - de exersare a unui anumit control comportamental;
  - de identificare a unor înclinaţii şi aptitudini proprii care să fie valorificate în realizarea opţiunilor şcolare;
  - de aprofundare a domeniilor ocupaţionale.
- *pentru nivelurile gimnazial/liceal*:
  - de autocunoaştere, automotivare şi autoevaluare;
  - de afirmare a maturităţii psihofizice şi sociale;
  - de clarificare a preferinţelor, înclinaţiilor, opţiunilor şi de valorificare a lor în proiectarea unui traseu şcolar şi profesional propriu;
  - de exersare a unor roluri sociale şi cetăţeneşti;
  - de planificare a studiilor în conformitate cu propriile proiecte profesionale şi de carieră;
  - de adoptare a unor decizii realiste şi coerente în plan personal şi profesional.

În activităţile concrete de consiliere şi orientare se pune accent pe cinci dintre cele şapte competenţe generice: competenţele de comunicare, de utilizare a unor instrumente necesare în educaţia permanentă, de participare activă la viaţa socială, de operare cu un sistem de valori, de management al carierei. *În perioada preşcolarităţii şi micii şcolarităţi procesul dezvoltării personale ocupă un loc prioritar, pe când la vârstele (mai) avansate ale şcolarităţii interesul se deplasează către dezvoltarea competenţelor sociale ale tânărului*, aşa cum poate fi observat în reprezentarea de mai jos:

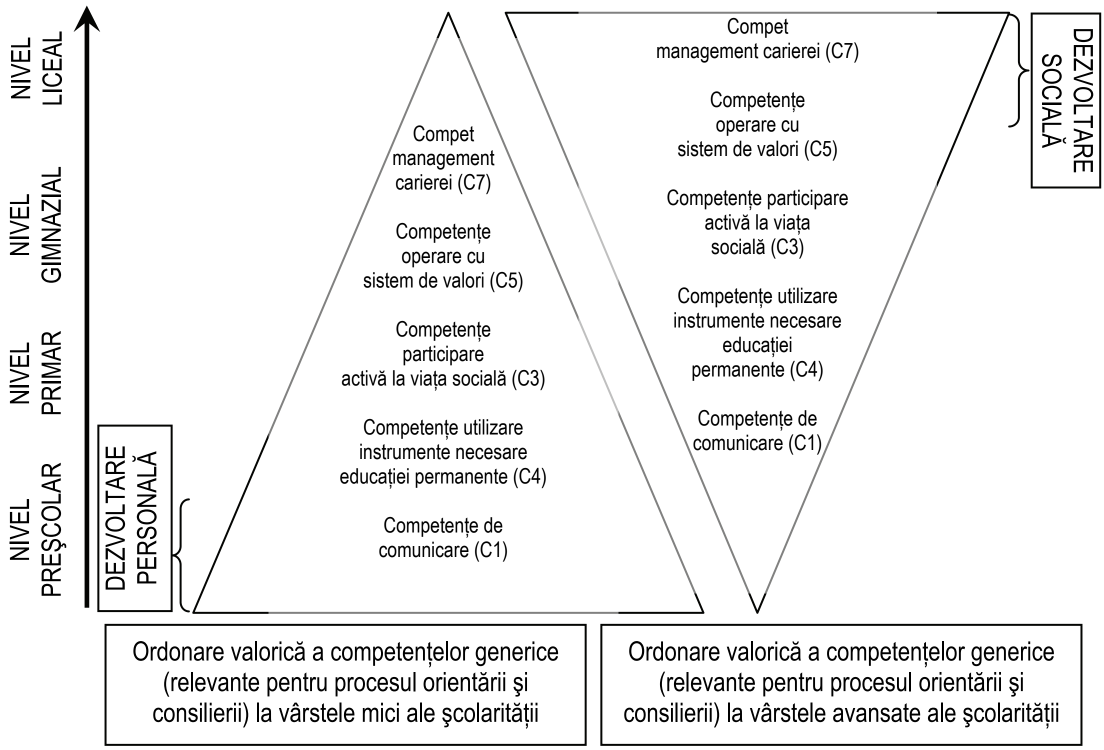



**Fig. 14.** Relevanța competențelor generice dezvoltate în cadrul ariei curriculare Consiliere şi orientare pe diferite niveluri ale şcolarității

## 8.10. ARIA CURRICULARĂ STUDII CROSSCURRICULARE

### A. Identitatea conceptului de curriculum integrat

Definirea *curriculumului integrat* (încorporând toate categoriile: multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar sau transdisciplinar) a reprezentat un subiect care a beneficiat de dezbateri încă de la începutul secolului XX, ele cunosc, în prezent, un nou accent. În general, toate definițiile curriculumului integrat includ:

- ✓ O combinare a disciplinelor;
- ✓ Un accent prioritar pus pe proiecte;
- ✓ Surse de cunoaştere care depăşesc manualul şcolar;
- ✓ Relațiile dintre concepte;
- ✓ Metode de cercetare, de investigație;
- ✓ Unități tematice ca principii organizatoare;
- ✓ Orare flexibile;
- ✓ Gruparea flexibilă a elevilor.

Curriculumul integrat desemnează atât relaționarea diferitelor arii de studiu traversând barierele disciplinare şi accentuând conceptele integratoare, cât şi abordarea corelată a conținuturilor şi rezultatelor învățării.

Se organizează în jurul unor nuclee cu caracter integrativ:

- Concepte integratoare (energie, apă, viață, sistem etc.)
- Procese şi metode de cunoaştere (metoda gândirii critice, metodologii specifice de cercetare etc.)
- Teme cu relevanță socială (sănătate, sărăcie, toleranță etc.) şi/sau individuală (auto-cunoaştere, stiluri de învățare, orientare vocațională etc.)
- Competențe transversale (luarea de decizii, comunicare şi argumentare, lucru în echipă etc.).

Ultima categorie de nuclee cu caracter integrativ, competențele transversale, reprezintă nivelul cel mai complex, în sensul în care finalitatea subsumează conținutul; acesta din urma devine un mijloc, care poate face obiectul unei negocieri didactice între elevi şi profesor. Aria Studii crosscurriculare se va concentra în mod prioritar asupra acestui tip de finalități educaționale.

### *a. Caracteristici şi tipologie ale integrării curriculare. Câteva delimitări conceptuale.*

*Integrarea multidisciplinară sau pluridisciplinară*

Acest nivel al integrării a fost tratat în maniere diferite de literatura în specialitate, de la suprapunerea celor două concepte, până la situația în care multidisciplinaritatea a fost privită ca o simplă recunoaştere a unei varietăți de discipline care pot contribui la înțelegerea unui anumit subiect, iar pluridisciplinaritatea reprezenta o formă propriu-zisă a integrării. Astfel, multidisciplinaritatea apare ca o modalitate mai puțin dezvoltată, constând, mai degrabă, în juxtapunerea unor elemente ale diverselor discipline, pentru a pune în lumină aspectele lor comune, în timp ce pluridisciplinaritatea este prezentată ca o integrare mai accentuată care se bazează pe o comunicare simetrică între diferite paradigme explicative.

Cel mai adesea, însă, este regăsită situația în care cei doi termeni se suprapun.

În contextul acceptării caracterului interşanjabil al celor două concepte, integrarea multidisciplinară/pluridisciplinară se referă la situația în care o temă aparținând unui anumit domeniu este supusă analizei din perspectiva mai multor discipline, acestea din urmă menținându-şi nealterată structura şi rămânând independente unele în raport cu celelalte.

Obiectele de studiu contribuie, în funcție de propriul specific, la clarificarea temei investigate. La acest nivel vorbim de o ***corelare*** a demersurilor mai multor discipline în vederea clarificării unei probleme din cât mai multe unghiuri de vedere, iar procesele de integrare curriculară se situează în special la nivelul *conţinuturilor*, al *cunoştinţelor*.

*Integrarea interdisciplinară*

Integrarea interdisciplinară presupune o ***intersectare*** a diferitelor arii disciplinare. În abordarea interdisciplinară încep să fie ignorate limitele stricte ale disciplinelor, căutându-se teme comune diferitelor obiecte de studiu, care pot duce la realizarea obiectivelor de învățare de grad mai înalt de complexitate, considerate cruciale pentru succesul în societatea contemporană.

Această integrare presupune organizarea curriculumului în jurul unor experiențe de învățare definite de mai multe discipline în vederea reliefării cunoştinţelor şi structurilor operatorii interdisciplinare. Integrarea interdisciplinară face trecerea treptat către dezvoltarea rezultatelor învățării care depăşesc granițele disciplinare.

*Integrarea transdisciplinară*

**Transdisciplinaritatea** reprezintă gradul cel mai elevat de integrare a curriculumului care tinde progresiv către o „decompartimentare” completă a obiectelor de studiu implicate.

Prin gradul său de complexitate, abordarea transdisciplinară înglobează pe cele anterioare, propunând un demers bazat pe dinamica şi interacțiunea a patru niveluri de intervenție educativă: disciplinar, multi-/pluridisciplinar, interdisciplinar şi transdisciplinar.

Abordarea integrată a curriculumului, specifică transdisciplinarității, este centrată pe „viața reală”, pe problemele importante, semnificative, aşa cum apar ele în context cotidian şi aşa cum afectează viețile diverselor categorii de persoane. În cadrul integrării transdisciplinare, curriculumul este organizat în jurul întrebărilor şi preocupărilor elevilor, centrându-se pe dezvoltarea competențelor transversale. Abordarea transdisciplinară plasează procesele individuale de învățare ale elevilor, nevoile, interesele şi caracteristicile acestora în centrul experiențelor de învățare. Se produce o responsabilizare a elevilor în raport cu propria învățare. Dezvoltarea personală integrală şi responsabilitatea socială ale elevilor sunt scopurile supraordonate ale învățării care fac irelevante disciplinele ca structuri curriculare (Ciolan, L., 2008).

***b. Relaţia dintre curriculumul integrat şi competenţele transversale***

Analiza dezvoltării prin educație a competențelor transversale este una de primă prioritate.

***Transferable Skills Project*** pune în discuție *competenţele transferabile* care sunt acele tipuri de competențe necesare pentru acțiunea eficientă a indivizilor nu numai la locul de muncă, dar şi în viață în general. Exemple: lucrul în echipă; comunicarea; rezolvarea de probleme; planificarea.

***Proiectul DeSeCo*** al OECD propune un cadru conceptual al competențelor cheie, încadrate în trei categorii ample: (1) competențe care vizează necesitatea ca indivizii să fie capabili să utilizeze un ansamblu vast de instrumente atât de tip material precum tehnologia informațiilor, cât şi de tip socio-cultural, precum utilizarea limbilor străine cu scopul de a interacționa în mod eficient cu mediul; (2) competențe ce descriu nevoia persoanelor de a comunica, de a se angaja în activități comune cu ceilalți, de a interacționa în grupuri eterogene; (3) competențele prin care indivizii îşi asumă responsabilitatea față de modul în care îşi conduc propria viață, o integrează într-un context social mai amplu şi acționează în mod autonom.

Comisia Europeană, *Un posibil cadru european al calificărilor în perspectiva învăţării pe parcursul întregii vieţi* (2005): competențe personale şi profesionale şi care, la rândul lor, includ patru categorii: autonomie şi responsabilitate, capacitatea de a învăța, competențe sociale şi de comunicare, competențe profesionale.

Competențele cheie identificate la nivel european (2007) au în cea mai mare măsură un caracter transversal.

***Cadrul curricular de referinţă*** dezvoltat în contextul actualei reforme a învățământului din România propune un set de şapte competențe generice a căror analiză relevă caracterul lor transversal.

În strânsă legătură cu competențele transversale, în sensul său cel mai amplu, *integrarea curriculară* vizează atât „combinarea” conținuturilor aparținând unor discipline de studii/arii de conținut diferite (de exemplu: ştiințe ale naturii şi studii sociale), cât şi întrepătrunderea tuturor elementelor curriculare şi, în special, a rezultatelor învățării/competențelor (de exemplu: deprinderi, abilități, capacități etc.) şi a conținuturilor care ar putea fi dezvoltate, respectiv transmise şi însuşite mult mai eficient într-o perspectivă integrată comparativ cu cea tradițională/clasică.

## B. Legitimitatea introducerii unei noi arii curriculare „Studii crosscurriculare”

Proiectul CR propune dezvoltarea unei noi arii curriculare, celei de a opta, ***Studii crosscurriculare***, alături de celelalte existente. La întrebarea „la ce serveşte această nouă arie curriculară?” pot fi aduse câteva răspunsuri-argument care dau legitimitate unui astfel de demers proiectiv:

1. Se focalizează pe o categorie de competențe distincte, competențele transversale, a căror importanță educațională şi socială se află în creştere.
2. Se asigură consistența, stabilitatea promovării acestui tip de competențe, capătă caracter de obligativitate curriculară şi nu rămâne exclusiv la latitudinea cadrelor didactice ca în cazul CDŞ-ului.
3. Selecționează şi organizează conținutul şi experiențe de învățare crosscurriculare care au relevanță directă, nemijlocită pentru formarea competențelor transversale.
4. Pregăteşte elevii pentru a răspunde adecvat probelor de evaluare transdisciplinare prevăzute de documentele şcolare la clasele a VI-a, a IX-a şi a XII-a.

***Studiile crosscurriculare*** reprezintă forma cea mai complexă şi mai completă a curriculumului integrat. Introducerea acesteia în sistemul curricular va realiza un echilibru între formele cultivate predominant de curriculumul integrat, dar primare şi formele mai elaborate de curriculum integrat. Mai mult argumentele care demonstrează legitimitatea şi susțin proiectarea unei arii specifice centrate pe studii de tip integrat pentru învățământul preuniversitar corelează cu tendințele şi orientările actuale manifestate în domeniul dezvoltării curriculare, cu principiile de bază asumate de acest proiect al CR: centrarea pe competențe, centrarea pe elev şi centrarea pe calitate.

**i.** Competența în calitate de „organizator” al dezvoltării curriculare a devenit punctul focal al reflecțiilor şi dezbaterilor. Cu atât mai mult, competențele transversale care transcend un anumit domeniu reprezintă achiziții a căror valoare adăugată este recunoscută de toate categoriile interesate de domeniul educațional. În vederea susținerii acestei afirmații putem lista câteva exemple relevante: abilitățile de lucru în echipă, abilitățile de comunicare orală şi scrisă în limba maternă/străină, utilizarea tehnologiei informației şi comunicării – TIC, rezolvarea de probleme şi luarea deciziilor, recunoaşterea şi respectul diversității şi multiculturalității, autonomia învățării, inițiativă şi spirit antreprenorial, deschiderea către învățarea pe tot parcursul vieții, respectarea şi dezvoltarea valorilor şi eticii profesionale etc.

Competențele transversale corelează pozitiv cu funcțiile cognitivă, socială şi axiologică ale educației. Aceste competențe reprezintă instrumente de organizare şi utilizare a cunoaşterii în contexte reale de viață şi activitate în vederea dezvoltării de soluții pertinente şi valoroase.

Cu toate acestea, în practică formarea acestor competențe ridică cel mai adesea probleme reale deoarece ele necesită dezvoltarea de contexte specifice, metodologii de tip activ şi interactiv, conținuturi care, la rândul lor să stimuleze abordări de tip integrat şi nu în ultimul rând colaborare la nivelul echipei de cadre didactice.

**ii.** „Centrarea pe elev” reprezintă un principiu actual, acceptat printr-un larg consens, în structurarea curriculumului şi potenţarea performanţelor învăţării. Abordările de tip integrat se centrează, într-o mai mare măsură (comparativ cu abordările monodisciplinare), pe beneficiarul direct al educaţiei, pe elev, fiind în concordanţă cu noile orientări din epistemologie şi din ştiinţele cogniţiei. Astfel, această arie curriculară va reprezenta un cadru coerent care:

- Vine în întâmpinarea nevoilor de dezvoltare ale elevilor;
- Ajută la crearea de conexiuni între ceea ce învaţă elevii şi experienţele lor prezente şi trecute;
- Stimulează rolul activ al elevului ca organizator al propriei activităţi de învăţare;
- Concepţia conţinutului integrat se asociază mai bine cu condiţiile învăţării, satisface în mai mare măsură diferitele stiluri cognitive; utilizarea de informaţii în contexte diferite măreşte eficienţa învăţării şi cultivă motivaţia intrinsecă a cunoaşterii;
- Încurajează învăţarea în profunzime şi o mai largă arie de înţelegere a acestui proces, relaţionând-o experienţelor şi evenimentelor cotidiene şi semnificative din viaţa elevilor;
- Promovează colaborarea, strategiile de tip activ şi interactiv, instruirea bazată pe rezolvarea de probleme şi pe interogare, precum şi dezvoltarea valorilor şi atitudinilor pozitive la elevi.

**iii.** Asigurarea calităţii presupune raportarea la standardele curriculare, la procesele de monitorizare şi evaluare ale rezultatelor, în aceste sens fiind suficient să amintim probele de tip transdisciplinar propuse de noua LEN. Această arie curriculară răspunde unor solicitări explicit formulate de documentele de politică educaţională.

Valoarea adăugată a unei abordări curriculare inter- sau crossdisciplinare coerente, reprezintă, în fapt, valoarea adăugată a rezultatelor învăţării dezvoltate ca urmare a implementării acestuia. Astfel, proiectarea curriculumului integrat devine sinonimă cu „construcţia unui mediu curricular care va capacita cel mai bine elevii să inter-relaţioneze cu sens experienţele lor şcolare cu cele din afara şcolii şi cu propriile nevoi şi interese”[1].

În concluzie, aria curriculară ***Studii crosscurriculare*** ar tinde să rezolve în prezent, simultan, următoarele aspecte:

- facilitarea dezvoltării competenţelor cu caracter transversal enunţate explicit prin intermediul documentelor de politică educaţională;
- pregătirea elevilor pentru a putea răspunde în mod adecvat probelor de evaluare transdisciplinare prevăzute de documentele de politică educaţională la nivelul clasei a VI-a şi a IX-a, dar şi la nivelul examenului de bacalaureat;
- transferul rezultatelor învăţării dezvoltate la nivel disciplinar la contexte mai complexe de tip crosscurricular sau în situaţii reale de viaţă.

De-a lungul ciclurilor educaţionale, toate disciplinele îşi asumă o parte din responsabilitatea privind dezvoltarea competenţelor cu caracter transversal. În cadrul ariei

[1] * * *. *Encyclopedia of World Problems and Human Potential.* Union of International Associations.

curriculare ***Studii crosscurriculare*** (introdusă începând cu clasa a V-a) preocuparea pentru dezvoltarea acestui tip de competențe devine centrală, focalizarea pe acestea fiind explicită. În principal, elevii vor beneficia pe parcursul parcurgerii disciplinelor/cursurilor din cadrul acestei arii curriculare de conştientizarea conexiunilor între ceea ce învață la discipline diferite aparținând unor arii curriculare diferite, dar şi de dezvoltarea unor rezultate ale învățării complexe cu caracter transversal.

În plus, conştientizarea transferului de rezultate ale învățării în viața reală sporeşte motivația şi interesul pentru învățare al elevilor.

## C. Statutul ariei curriculare Studii crosscurriculare în cadrul Curriculumului naţional

### *Finalităţile ariei curriculare*

Competențele transversale promovate de politicile educaționale europene şi naționale necesită un cadru coerent, specific de dezvoltare; acest cadru se defineşte pornind de la formularea explicită a finalităților vizate, la utilizarea de metodologii adecvate, la managementul educațional al clasei de elevi, la negocierea conținuturilor etc.

Identificarea unor modalități coerente de dezvoltare a curriculumului integrat centrat în mod explicit pe formarea competențelor transversale ale elevilor permite o individualizare reală a procesului instructiv, în perspectiva accesului la o nouă formă de învățământ (post-secundar, non-terțiar sau universitar) sau a inserției pe piața muncii în funcție de obiectivele de învățare ale elevilor.

***Această arie curriculară reprezintă o soluţie concretă, care asumată şi implementată adecvat va avea o contribuţie semnificativă în formarea acestui tip de rezultate ale învăţării.***

Existența unei arii curriculare de sine stătătoare, centrată pe dezvoltarea de competențe transversale, va implica o responsabilizare autentică şi va genera o angajare conştientă atât a factorilor de decizie, cât şi a practicienilor şi a beneficiarilor de a dezvolta continuu această concepţie curriculară şi practicile subordonate, în sensul identificării de noi teme, abordări care să contribuie la îndeplinirea acestor obiective.

Spectrul competențelor transversale este larg şi variat; totuşi, pot fi clasificate pe câteva categorii care pot fi dezvoltate prin intermediul acestei arii curriculare:

– competențe sociale,
– competențe socio-culturale,
– competențe metodologice şi
– competențe personale.

Prima categorie este ilustrată de abilități de lucru în echipă, abilități de comunicare orală şi scrisă în limba maternă/străină, respectarea şi dezvoltarea valorilor şi eticii profesionale; competențele socio-culturale includ recunoaşterea şi respectul diversității şi multiculturalității; competențele metodologice vizează utilizarea tehnologiei informației şi comunicării, rezolvarea de probleme şi luarea deciziilor; competențele personale acoperă autonomia învățării, inițiativă şi spirit antreprenorial, deschiderea către învățarea pe tot parcursul vieții etc.

### *Conţinutul ariei curriculare:*

– Presupune includerea unor cursuri/proiecte/activități de tip proiect direct relaționate competențelor ce vor fi evaluate prin intermediul probelor de evaluare transdisciplinare prevăzute la nivelul claselor:

- a VI-a
  - două probe transdisciplinare: limbă şi comunicare, matematică şi ştiințe.
- a IX-a
  - probă scrisă transdisciplinară la matematică şi ştiințe, o probă orală transdisciplinară de evaluare a competențelor civice şi sociale.
- A XII-a după cum urmează:
  - pentru profilul real din filiera teoretică: (ii) probă transdisciplinară din ştiințe: fizică, chimie, biologie;
  - pentru profilul umanist din filiera teoretică: (ii) probă transdisciplinară din geografie, istorie, ştiințe socio-umane;
  - pentru filiera tehnologică: (ii) probă transdisciplinară specifică domeniului de pregătire;
  - pentru filiera vocațională: (ii) probă transdisciplinară specifică profilului sau specializării.

– Presupune includerea opționalelor integrate la nivel de arie curriculară sau între mai multe arii curriculare.

### *Locul în planul-cadru de învăţământ*

Această arie curriculară are un statut dublu, în sensul în care poate beneficia la nivelul planului-cadru de învățământ de un număr de ore atât din trunchiul comun (pentru prima categorie de cursuri), cât şi din CDŞ (în contextul în care o formă distinctă a acestuia este reprezentată de opționalele integrate). Această alocare va avea ca rezultat o stimulare a acestui tip de abordări.

## D. Bune practici

În opinia echipei de autori, demersul de proiectare a curriculumului integrat este necesar să țină cont de tendințele înregistrate la nivel european şi internațional, care fundamentează politicile educaționale în domeniu şi susțin astfel propunerea dezvoltării ariei ***Studii crosscurriculare***:

✓ Lărgirea accesului şi asigurarea relevanței şi a calității procesului educațional;

✓ Elaborarea de rute flexibile deschise care să permită continuarea procesului de educație şi formare la niveluri superioare de complexitate;

✓ Focalizarea pe rezultate ale învățării exprimate în termeni de competențe;

✓ Diminuarea tendințelor de segregare a educației teoretice şi a celei profesionale prin intermediul proiectării curriculumului integrat teoretic-profesional;

✓ Proiectarea şi implementarea unui sistem de asigurare a calității şi de acumulare şi transfer de credite;

✓ Dezvoltarea unei perspective modulare asupra educaţiei şi formării.

În vederea susţinerii acestor afirmaţii şi pentru a conferi o perspectivă relevantă asupra domeniului se impune o prezentare succintă a câtorva dezvoltări specifice în domeniu.

**a. *Curriculumul Naţional din Marea Britanie* (UK Secondary Curriculum - Qualification and Curriculum Authority)**

Finalitatea majoră a curriculumului naţional din Marea Britanie se concentrează asupra dezvoltării personale care se referă la aspectele sociale, culturale, intelectuale, economice, fizice, emoţionale, morale şi spirituale ale educaţiei oamenilor. O abordare coerentă a dezvoltării personale îi va ajuta pe elevi să se maturizeze şi să-şi câştige independenţa, fiind reflectată şi în ethosul şcolii.

Curriculumul reprezintă mult mai mult decât ceea ce este transmis în cadrul disciplinelor şcolare: el reprezintă întreaga experienţă de învăţare planificată. Aceasta are loc atât în şcoală, cât şi în afara acesteia şi implică metode active de predare şi învăţare.

***Dezvoltarea personală a elevilor***

Curriculumul ar trebui să îi susţină pe elevi:

- să îşi dezvolte capacitatea de a se bucura de viaţă şi de a reuşi;
- să înveţe cum să fie în siguranţă şi să gestioneze situaţiile de risc;
- să înţeleagă cum să adopte şi să menţină un stil de viaţă sănătos;
- să stabilească relaţii interpersonale şi să participe la viaţa societăţii;
- să achiziţioneze cunoştinţe, să-şi dezvolte abilităţi şi capacităţi relevante pentru viaţa profesională.

**Abilităţile (engl. *skills*)**

În perspectiva curriculumului din Marea Britanie, elevii cu cele mai mari şanse de a reuşi pe piaţa muncii, dar şi în plan personal sunt cei care pot aplica rezultatele învăţării pe care le-au dezvoltat în şcoală şi sunt capabili să înveţe şi să se adapteze pe tot parcursul vieţii. Angajatorii caută persoane literate care şi-au dezvoltat abilităţile funcţionale de bază, dar şi pe cele care presupun utilizarea tehnologiei informaţiilor, persoane care pot dezvolta şi menţine relaţii interumane pozitive, pot activa în mod productiv în cadrul unor echipe şi comunica eficient, persoane care îşi asumă responsabilitatea, iau decizii şi sunt flexibile, adaptabile şi dornice să-şi formeze noi abilităţi. Aceste abilităţi pot fi dezvoltate în şcoală prin intermediul curriculumului integrat.

Curriculumul din Marea Britanie oferă un număr de şapte dimensiuni crosscurriculare care pot susţine demersul de identificare a conţinuturilor specifice:

- identitate şi diversitate culturală;
- stiluri de viaţă sănătoasă;
- participare la viaţa comunităţii;
- antreprenoriat;
- dimensiunea globală şi dezvoltarea sustenabilă;
- tehnologie şi media;
- creativitate şi gândire critică.

**b.** ***Curriculumul din Ontario, Canada***

Curriculumul dezvoltat de Ministerul Educației din Ontario prevede în mod explicit integrarea unui set de studii interdisciplinare în planul de învățământ al claselor a XI-a şi a XII-a pentru a se asigura că elevii:

- √ asimilează şi intercorelează, în mod inovativ, concepte şi abilități aparținând unor discipline diferite;
- √ îşi dezvoltă capacitatea de a analiza şi evalua informații complexe, regăsite într-o gamă vastă de resurse printate, media, electronice şi chiar umane;
- √ învață să planifice şi să muncească atât în mod independent, cât şi în cadrul unor echipe de lucru;
- √ sunt capabili să implementeze tehnologii în mod adecvat şi eficient;
- √ utilizează metode de investigație şi cercetare specifică diferitelor câmpuri ale cunoaşterii pentru a identifica probleme şi a dezvolta soluții care depăşesc barierele disciplinare;
- √ îşi dezvoltă capacitatea de a privi lucrurile din perspective multiple pentru a-şi pune sub semnul întrebării propriile convingeri şi a aprofunda astfel propriul demers de înțelegere;
- √ îşi utilizează capacitățile de gândire critică şi creativă de nivel înalt pentru a sintetiza diferite metodologii de cunoaştere şi de a implementa soluții inovative;
- √ aplică cunoştințele, abilitățile şi capacitățile de tip interdisciplinar în noi contexte, sarcini reale şi situații profesionale concrete şi astfel îşi dezvoltă o înțelegere aprofundată a oportunităților existente şi potențiale, personale şi profesionale;
- √ valorifică activitățile interdisciplinare pentru a stimula, monitoriza, regla şi evalua propriile procese de gândire şi astfel pentru a învăța să învețe.

Cursurile interdisciplinare sunt adecvate pentru elevii cu diferite capacități, interese şi stiluri de învățare, începând cu cei care au nevoie de sprijin suplimentar pentru a atinge standardele impuse de obținerea unei anumite diplome de absolvire până la cei înrolați în programe specializate de studii, precum cele focusate pe tehnologii sau arte. Aceste cursuri sunt utile atât pentru elevii care se pregătesc să intre pe piața muncii, cât şi pentru cei care îşi doresc să îşi continue studiile la nivel post-secundar, non-terțiar sau universitar, deoarece ele urmăresc în primul rând să consolideze capacitățile generale ale elevilor în contexte variate, practice şi teoretice.

Prin focalizarea lor pe contexte reale de viață, cursurile de tip interdisciplinar tind să fie înalt motivatoare. Ele permit elevilor să asimileze cunoştințe şi să îşi dezvolte capacități în baza activității desfăşurate în cadrul unor proiecte semnificative, care adesea sunt strâns corelate comunității căreia aceştia îi aparțin şi care le oferă oportunități pentru a investiga, din diferite perspective, aspecte şi probleme care sunt de interes pentru ei.

Cursurile interdisciplinare din învățământul secundar pot fi oferite în două variante: studii interdisciplinare cu valoarea de 1 credit sau pachete de cursuri interdisciplinare. Elevii pot opta pentru maximum 3 cursuri interdisciplinare. Această restricție se aplică tuturor cursurilor, indiferent dacă ele sunt cursuri interdisciplinare în valoare de un credit sau cursuri interdisciplinare în cadrul unui pachet.

### c. *Proiectul 2061 (SUA)*

Modul prin care în SUA standardele K-12 susțin învățarea matematicii şi a ştiințelor naturale a fost stabilit prin documentul *Ştiinţă pentru toţi americanii* (*Science for All Americans*). Prin recomandarea de a concentra activitățile educaționale pe conexiunile dintre *ştiinţe* şi alte discipline – conexiuni care au loc în mod natural în lumea fizică şi cea biologică studiate de către oamenii de ştiință, dar pe care rareori curriculumul tradițional le evidențiază – s-a accentuat ideea centrală de a încuraja elevii nu doar de a asimila informații ştiințifice, ci, mai ales, de a-şi dezvolta capacitățile de a aborda lumea în mod ştiințific.

Identificarea legăturilor interdisciplinare reprezintă cea mai evidentă metodă de abordare a integrării curriculare. Relațiile interdisciplinare fac principiile ştiințifice tangibile unei multitudini de persoane şi oferă o metodă eficientă de proiectare a activităților de instruire, contribuind la consolidarea conținutului învățat în cadrul unor discipline diferite. Învățarea desfăşurată în contexte multiple, semnificative, contribuie la dezvoltarea capacităților elevilor de a-şi construi cunoaşterea şi de a înțelege ştiințele naturale, precum şi conexiunile acestora cu alte discipline.

Corelarea educației ştiințifice cu lumea reală oferă o altă modalitate de abordare a relațiilor curriculare. Stabilirea de legături cu lumea reală prin intermediul învățării contextuale poate reprezenta un puternic factor motivațional pentru elevi. Odată ce aceştia au înțeles modul în care ştiința influențează viața noastră cotidiană, devine mult mai uşor pentru ei să stabilească legături între educația ştiințifică şi lumea muncii/profesională. Consolidând aceste corelații, ele devin valoroase pentru elevii orientați prioritar către piața muncii şi mai puțin către domeniul academic. Această importanță a fost confirmată de rapoarte, precum cel al Comisiei Secretariatului Departamentului Muncii privind dezvoltarea *skills-urilor* necesare (engl. *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* – SCANS, 1991) care sugerează faptul că mulți elevi/absolvenți nu pot să găsească şi să păstreze un loc de muncă, deoarece sunt incapabili să aplice ceea ce au învățat la şcoală în mediul practic, concret.

Proiectul 2061 propune o reformă de fond a modului în care sunt predate matematica şi ştiințele naturii în SUA. La nivel instituțional, această abordare presupune alocarea unor resurse de timp suplimentare pentru proiectarea unui program integrat, pentru regândirea unui curriculum structurat în mod convențional pentru a evidenția corelațiile dintre discipline sau pentru a dezvolta alternative care să combine elemente ale ambelor tipuri de abordare. Analiza câtorva dintre programele dezvoltate, dincolo de identificarea specificităților, a permis să fie extras un set de principii generale care fundamentează abordarea integrată a curriculumului:

- Cele mai eficiente relații crosscurriculare sunt proiectate la nivelul şcolii de către cei implicați direct în activitatea şcolară.
- Corelațiile crosscurriculare trebuie să se caracterizeze printr-o anumită focalizare. Indiferent dacă este vorba de o temă, de un concept sau de un aspect anume, fiecare unitate integrată trebuie să prezinte corelații evidente şi tangibile pentru ca elevii să poată construi de la concret către abstract.
- Relațiile crosscurriculare nu trebuie să fie „forțate". Aceste corelații nu trebuie căutate cu scopul unic de a dezvolta o unitate integrată. Fiecare disciplină prezintă trăsături distincte care uneori dictează necesitatea unei instruiri specifice. Nu există o formulă anume de a afla care este echilibrul dezirabil între instruirea specifică unei discipline de studiu şi cea care presupune integrarea acestora. Cadrele didactice care

- Relațiile ar trebui să vizeze un conținut relevant care merită a fi asimilat de către elevi. Chiar dacă realitatea cotidiană ne demonstrează că pot exista numeroase dezbateri între cadrele didactice din aceeaşi şcoală în legătură cu „ceea ce merită a fi ştiut”, standardele de învățare pot oferi scopuri specifice pe care să se fundamenteze relațiile integrate.

### d. *Olanda – un caz special*

O relevanță deosebită din punctul de vedere al locului pe care îl pot ocupa temele integrate în şcoală o au investigațiile realizate de cercetătorii de la *National Institute for Curriculum Development* (SLO) din Olanda (cf. Boersma, Hooghoff, 1993).

Sistemul olandez de învățământ deține o bogată experiență în domeniul dezvoltării şi implementării temelor integrate şi este unul dintre principalii promotori ai acestui tip de abordare. În plus, Olanda este țara care, alături de SUA şi Canada, a făcut eforturi considerabile de conceptualizare a domeniului şi de aşezare a lui într-un cadru metodologic coerent.

Opțiunile, care se fac la nivel național sau local cu privire la locul şi rolul acordat temelor integrate, sunt determinate de un complex de factori interni şi externi, dintre care de o importanță centrală sunt:

- ✓ Temele integrate care fac parte din tematica pentru examinările externe şi/sau interne şi ponderea care le este acordată;
- ✓ Concepția existentă la nivelul şcolii despre modul de structurare a identității („personalității”) instituției şi experiența în lucrul pe proiecte;
- ✓ Resursele disponibile (de timp, financiare, procedurale, umane);
- ✓ Măsura în care şcoala este capabilă să-şi formuleze în mod coerent propria politică în domeniul curriculumului;
- ✓ Disponibilitatea şi competența cadrelor didactice pentru cooperare în vederea dezvoltării şi/sau introducerii unor teme integrate etc.

O primă distincție referitoare la locul temelor integrate în şcoală se referă la:

- introducerea temelor integrate în curriculumul oficial al şcolii în una dintre următoarele modalități: ca discipline sau cursuri separate; în cadrul disciplinelor existente; ca proiecte integrate.
- temele integrate ca activități extracurriculare într-una din următoarele modalități: proiecte; comunitate şcolară.

Distincția nu este absolută: în cazul unei teme, se poate opta pentru ambele variante, integrate într-o abordare complementară.

Specialiştii de la SLO au propus chiar o categorizare tematică şi o caracterizare axiologică a conținuturilor supuse integrării:

a) *Categorizarea tematică* surprinde sintetic categoriile tematice largi cel mai frecvent regăsite în cadrul abordărilor integrate. Unele dintre aceste teme sunt suficient de largi, încât pot fi alocate către mai mult de o categorie specifică.

b) *Categorizarea axiologică* porneşte de la premisa că valorile joacă un rol foarte important în cadrul abordărilor integrate, pentru că ele sunt, în acelaşi timp, puncte de plecare şi rezultate ale învățării. Este vorba, în principiu, despre o reorganizare a aceloraşi teme prezentate anterior în funcție de valorile la a căror formare contribuie.

**e. *Finlanda***

În acest moment, curriculumul din Finlanda se află într-un proces de revizuire cu scopul de a reface bugetul de timp pentru fiecare disciplină şi de a integra mai adânc în curriculum abilităţile TIC.

Temele de tip integrat sunt introduse în curriculum prin următoarele modalităţi:

1. Ca discipline sau cursuri separate (obligatorii, opţionale sau facultative);

2. Temele crosscurriculare reprezintă elementul central al demersului şi activităţii educaţionale; obiectivele şi conţinuturile acestor teme sunt încorporate în numeroase discipline, ele integrând educaţia şi instrucţia.

Temele crosscurriculare sunt integrate în disciplinele din curriculumul nucleu şi este obligatoriu să fie integrate în opţionale. Profesorii trebuie să se adreseze continuu acestor teme în designul activităţii lor, fie în activităţile obligatorii, fie în activităţile opţionale şi să fie prezente în activităţile care fac parte din cultura şcolii respective (acţiuni, campanii, evenimente etc.).

Temele crosscurriculare enunţate de Consiliul Naţional al Educaţiei, pentru care sunt formulate obiectivele şi conţinuturile-nucleu, sunt următoarele:

- Dezvoltarea ca persoană;
- Identitatea culturală şi internaţionalismul;
- Abilităţi media şi de comunicare;
- Cetăţenie participatorie şi antreprenoriat;
- Responsabilitatea pentru mediu, bunăstare şi viitor bazat pe sustenabilitate;
- Siguranţă şi trafic;
- Tehnologia şi individul.

## E. Elemente de metodologie a proiectării ariei curriculare Studii crosscurriculare

Proiectarea curriculară a acestei arii curriculare va fi realizată în consens cu reglementările europene în domeniu (Recomandarea Parlamentului European şi ale Consiliului privind competenţele cheie pentru învăţarea pe tot parcursul vieţii din 18 decembrie 2006) şi cele naţionale (Legea Educaţiei Naţionale, 2011).

Această arie curriculară ar putea fi introdusă la nivelul învăţământului secundar inferior şi superior, iar disciplinele/cursurile desfăşurate în cadrul său vor corela şi cu tipurile de competenţe transversale ce urmează a fi evaluate pe parcursul diferitelor etape de şcolaritate.

Concret, pentru dezvoltarea disciplinelor/temelor/cursurilor din cadrul acestei arii curriculare vor trebui parcurse o serie de etape şi vor trebui oferite răspunsuri la o serie de întrebări cheie corelate acestora:

1. Identificarea categoriilor şi tipurilor de competenţe transversale care vor fi incluse în corelaţie cu această arie curriculară.

- Care sunt criteriile care vor permite o identificare riguroasă a acestora?
- Cum vor fi acestea selecţionate din perspectiva profilurilor de formare şi a probelor de evaluare preconizate?

2. Analiza impactului experiențelor practice de învățare asupra dezvoltării competențelor cu caracter transversal „în cadrul” unei arii de conținut sau transversal mai multor arii.

- Cum sunt corelate competențele transversale unor arii de conținut specifice?
- Care sunt posibilele modalități de proiectare şi organizare a studiilor interdisciplinare sau crosscurriculare?
- Care este rolul pe care este necesar să şi-l asume cadrele didactice şi cum lucrează acestea în echipă în cazul abordării crosscurriculare?
- Ce alternative sunt viabile şi care sunt costurile acestora?
- Cum „arată” în practică integrarea competențe cheie/transversale-conținut?

3. Identificarea reperelor metodologice care pot fi utilizate pentru dezvoltarea competențelor cu caracter transversal vizate de această arie curriculară la nivelul fiecărui modul tematic şi al fiecărui an de studiu al învățământului preuniversitar. Metodele recomandate pentru cursurile/disciplinele aferente ariei curriculare respectă principiul centrării învățării pe elev şi conduc la dezvoltarea competențelor transversale, transferabile, utile atât în viața şcolară, cât şi în cea socio-profesională sau familială.

## F. Recomandări de politică educaţională

Aceste recomandări îşi propun să fie repere pentru inițierea oricăror abordări punctuale, metodologii şi proiecte de dezvoltare a curriculumului integrat, în general, şi a ariei ***Studii crosscurriculare***, în special.

1. Consolidarea unei noi concepții privind proiectarea şi dezvoltarea curriculumului.
2. Articularea unei noi concepții privind managementul timpului şcolar.
3. Flexibilitatea formațiunilor de lucru şi posibilitatea predării în echipă.
4. Revizuirea modalităților de evaluare şi a tipurilor de probe pentru examene.
5. Adecvarea formării inițiale şi continue a cadrelor didactice.
6. Dezvoltarea de materiale educaționale şi alte tipuri de resurse didactice care să favorizeze/sprijine abordarea integrată a curriculumului.
7. Promovarea experiențelor de învățare nonformală şi informală şi recunoaşterea competențelor/rezultatelor învățării dobândite pe aceste căi alternative.
8. Realizarea unor cercetări specifice pentru identificarea unor teme adecvate acestor abordări în şcoală;
9. Elaborarea de documente curriculare riguros dezvolate.

Autorii au identificat trei probleme critice în relație directă cu această arie curriculară care sunt de abordat într-un viitor apropiat pentru ca această inovare să aibă impactul dorit:

I. Dezvoltarea unor cercetări specializate pentru conceperea, testarea şi validarea unor discipline sau teme crosscurriculare; pilotarea unor modele noi;

II. Formarea cadrelor didactice pentru a susține temele crosscurriculare şi a forma competențele transversale;

III. Reconsiderarea bugetului de timp al planului cadru şi găsirea unor spații temporale pentru dezvoltarea acestei arii curriculare.

# Capitolul 9

# PROIECTAREA CURRICULARĂ; NIVELURI, TIPURI, STRATEGII

## 9.1. PRINCIPII GENERALE

Proiectarea curriculară poate opera la trei niveluri:

- ***Nivelul macrostructural*** sau al decidenților politici;
- ***Nivelul intermediar*** sau al responsabililor plasați la nivelul administrației sau al forurilor pedagogice naționale şi locale;
- ***Nivelul microstructural*** sau procesual propriu-zis, al acțiunilor educative concepute şi realizate de educatorii înşişi.

În oricare dintre aceste situații, proiectarea curriculară se referă la ceea ce propun conceptorii de curriculum şi la anticiparea efectelor ce vor fi obținute:

- care sunt rezultatele aşteptate ale învățării şi în ce măsură pot fi ele obținute?
- ce conținuturi sunt necesare?
- cum se pot organiza cât mai eficient situațiile/procesele de învățare?
- cum vor putea fi evaluate cât mai corect *procesele de învăţare* şi *rezultatele învăţării*?

Există mai multe modele de proiectare curriculară: modelul centrat pe obiective/rezultate/performanțe, modelul procesual, modelul deliberativ, modelul situațional, modelul constructivist etc. Fiecare îşi are avantajele şi limitele proprii. Selecția unuia sau altuia se face în raport cu anumiți parametri critici: nivelul de şcolaritate, tipurile de obiective educaționale, experiența şi gradul de maturizare al clasei de elevi etc.

Şi în acest domeniu, al design-ului curricular, au loc schimbări de paradigmă: de la planificarea clasică la design-ul instrucțional şi de aici la proiectarea flexibilă de inspirație constructivistă (E. Joița, 2010). În mod cert, paradigma constructivistă tinde să se consolideze în dauna abordărilor behavioriste. Textul de față are în vedere însă proiectarea produselor curriculare la nivel de sistem.

Caracteristici ale proiectării unui curriculum de calitate:

- se întemeiază pe o viziune clară, bine fundamentată din punct de vedere axiologic, teoretic şi practic;

- stabileşte un set de scopuri şi obiective inteligibile şi transparente ce reflectă aşteptările sociale şi individuale (ale educabililor) în raport cu rezultatele procesului educațional;
- oferă coordonatele unei dezvoltări complexe a tuturor educabililor din punct de vedere intelectual, personal, social şi fizic;
- proiectează rezultatele învățării în termeni de cunoştințe, abilități, atitudini prin corelarea tuturor acestora cu competențele cheie;
- selecționează, organizează şi oferă reperele necesare conducerii situațiilor de învățare, astfel încât obiectivele programului să fie realizate cu un maximum de eficacitate şi eficiență;
- stabileşte instrumente de evaluare, valide şi fidele, congruente cu tipurile de obiective/competențe vizate.

Tabelul prezentat în continuare propune, într-o abordare sintetică, o examinare corelată a bazelor interdisciplinare ale curriculumului (social-politice, economice şi culturale epistemologice, psihologice, pedagogice), a principiilor de politică curriculară şi a celor de construcție a documentelor curriculare.

*Tabelul 25*

**Principii ale construcției curriculare**

| Bazele curriculumului | Principii | Elemente descriptive ale principiului şi de concretizare | Niveluri şi produse |
|---|---|---|---|
| **Baze social-politice, economice şi culturale** | ***Principiul orientării filosofice*** | ***Descriere principiu:***<br>Curriculumul trebuie să fie fundamentat pe o filosofie a educației aflată în consonanță şi în convergență cu filosofia omului din societatea contemporană.<br>***Elemente de concretizare:***<br>***Opțiuni valorice, idealul educațional, politica finalităților educaționale*** | **Nivelul politicilor educaționale cu repercursiuni evidente asupra produselor curriculare** |
| | ***Principiul compatibilizării cu reperele / tendințele / orientările / standardele naționale şi europene din învățământ*** | ***Descriere principiu:***<br>Compatibilizarea cu paradigmele educaționale promovate la nivel european, cu liniile de politică educațională asumate. De altfel, corelarea la triada *tradiții viabile – realitate social-economică şi culturală - valori europene* reprezintă un reper fundamental pentru conceptorii de curriculum şi pentru elaborarea politicilor educaționale naționale.<br>O tendință general regăsită în prezent este reprezentată de *centrarea pe competențe* ca nivel complex de manifestare a rezultatelor învățării, cu relevanță socială.<br>***Elemente de concretizare:***<br>***Raportarea la diferite taxonomii ale competențelor (cele 8 competențe cheie)***<br>***Centrarea pe asigurarea calității***<br>***Educația pe parcursul vieții*** | |
| | ***Principiul relevanței şi racordării la social, inclusiv inserția profesională*** | ***Descriere principiu:***<br>Acest principiu se referă la valorizarea a ceea ce ştie, înțelege şi este capabilă să facă o persoană la finalizarea unui proces de învățare. Relevanța curriculumului este o condiție sine qua non nu numai pentru dezvoltarea capitalului uman al absolvenților sistemului de educație şi formare profesională, dar şi pentru menținerea persoanelor care învață în sistemul de educație şi formare şi pentru promovarea învățării pe tot parcursul vieții.<br>În acest context, în prezent este necesară corelarea politicilor curriculare cu **Cadrul național şi european al calificărilor (CNC** şi **EQF)** ca instrument destinat promovării învățării de-a lungul vieții, EQF acoperă educația generală şi a adulților, educația şi formarea profesională, precum şi învățământul superior. Cele opt niveluri acoperă întregul spectru al calificărilor, de la cele obținute la sfârşitul învățământului obligatoriu la cele acordate la cel mai înalt nivel universitar şi profesional sau în cadrul educației şi formării profesionale. În principiu, fiecare nivel trebuie finalizat prin intermediul | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | unei varietăți de rute educaționale şi profesionale. În perspectiva corelării cu acest document, curriculumul este necesar să îşi definească profiluri de formare compatibile, exprimate în termeni de rezultate ale învățării (competențe).<br>***Elemente de concretizare:***<br>***Dezvoltarea profilurilor de formare şi corelarea ciclurilor de şcolaritate cu nivelurile EQF*** | |
| | ***Principiul descentralizării curriculumului*** | ***Descriere principiu:***<br>Se referă la îmbinarea trunchiului comun/curriculumului nucleu cu curriculumul aflat la decizia şcolii (CDŞ), trecerea (prin descentralizare curriculară) de la un învățământ general, proiectat pentru toți, la un învățământ pentru fiecare. Curriculumul la decizia şcolii urmăreşte să coreleze cât mai bine resursele şcolii cu nevoile educaționale ale elevilor, cu aşteptările şi dorințele acestora. Astfel, fiecare şcoală îşi poate diferenția oferta curriculară, îşi creează o personalitate proprie, este valorizată şi se afirmă în comunitate.<br>***Elemente de concretizare:***<br>***Curriculumul la decizia şcolii***<br>***25% din timpul dedicat instruirii şi evaluării rămâne la decizia cadrului didactic*** | |
| | ***Principiul egalității de şansă*** | ***Descriere principiu:***<br>Are în vedere asigurarea unui sistem de condiții echivalente privind accesul, derularea şi recunoaşterea studiilor, precum şi orientarea socio-profesională pentru toți elevii.<br>Aplicarea acestui principiu conduce la:<br>→ implementarea unor reglementări care garantează egalitatea oportunităților de acces şi parcurs şcolar;<br>→ existența unor componente obligatorii care să asigure validarea studiilor la nivelul unei cohorte;<br>→ garantarea unui nucleu de discipline care să asigure baza de operare pentru formarea competențelor;<br>→ asigurarea unei oferte de servicii educaționale privind consilierea şi orientarea şcolară şi pentru carieră.<br>***Elemente de concretizare:***<br>***Trunchiul comun*** | |
| | ***Principiul economicității*** | ***Descriere principiu:***<br>Se referă la anticiparea costurilor şi îndeplinirea criteriilor de eficiență. Concret, acest principiu susține proiectarea unui curriculum care să contribuie la atingerea în condiții de maximă eficiență a finalităților sistemului de învățământ, prin valorizarea rolului şi ponderii diverselor componente intrinseci ale | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | sistemului curricular în elaborarea parcursurilor de învățare şi care să răspundă eficient şi adecvat provocărilor secolului prezent.<br>***Elemente de concretizare:***<br>***Costurile proiectării, implementării şi evaluării curriculumului*** | |
| | ***Principiul asigurării calității educației*** | ***Descriere principiu:***<br>**Calitatea educației** este ansamblul de caracteristici ale unui program de studii sau program de calificare profesională şi ale furnizorului acestuia, prin care sunt îndeplinite standardele de calitate, precum şi aşteptările beneficiarilor.<br>**Principiul calității** este stipulat de lege ca principiu care guvernează învățământul preuniversitar şi superior precum şi învățarea pe tot parcursul vieții din România. În baza acestui principiu, toate activitățile de învățământ se raportează la standarde de referință şi la bune practici naționale şi internaționale.<br>***Elemente de concretizare:***<br>***Standarde şi indicatori de calitate*** | |
| **Baze epistemologice** | ***Principiul selecției şi al ierarhizării culturale*** | ***Descriere principiu:***<br>Se referă la decupajul domeniilor cunoaşterii umane şi ale culturii – în sens larg – în domenii ale curriculumului şcolar. Consecința fundamentală a aplicării acestui principiu la nivelul planului de învățământ o reprezintă stabilirea disciplinelor şcolare, a ponderii acestora precum şi gruparea şi ierarhizarea acestora în interiorul unor categorii mai largi.<br>***Elemente de concretizare:***<br>***Discipline şi arii curriculare*** | **Planul de învățământ** |
| | ***Principiul îmbinării abordărilor disciplinare cu cele de tip multi-, pluri-, inter- şi transdisciplinar*** | ***Descriere principiu:***<br>Prin raportarea la dinamica şi nevoile actuale, dar mai ales la finalitățile de perspectivă ale sistemului de învățământ, generate, evident, de mutații sociale şi formulate explicit în documentele de politică educațională, precum şi prin raportarea la tendințele generale de evoluție şi la standardele internaționale unanim acceptate în domeniul reformelor curriculare se impune necesitatea identificării unui set de criterii complementar celor tradiționale. Aceste criterii ar putea viza teme, nevoi specifice, interese, valori şi vor susține o abordare de tip integrat al curriculumului (de exemplu, sănătate, globalizare, artă şi cultură, durabilitate, echitate etc.). Pe acest fundament este avut în vedere demersul de dezvoltare a unei **arii curriculare** centrată pe o perspectivă de tip integrat („Studii crosscurriculare").<br>La nivelul programei regăsim o îmbinare a competențelor generale disciplinare cu cele de tip interdisciplinar. Mai mult, este obligatorie introducerea în cadrul fiecărei programe disciplinare a cel puțin unui **modul integrat** – care promovează competențele transversale prin intermediul | **Planul de învățământ**<br>**Programă şcolară**<br>**Manual** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | curriculumului şi învățării integrate. Este în relație cu examinările prevăzute la clasele a VI-a, a IX-a şi la bacalaureat şi asigură corelații interdisciplinare şi transcurriculare. Temele crosscurriculare sunt unități de studiu care permit explorarea unor probleme relevante pentru viața de zi cu zi, centrarea pe activități integrate de tipul proiectelor; relaționări între concepte, fenomene sau procese din domenii diferite precum şi corelarea rezultatelor învățării cu situațiile în care se poate afla elevul în diferite contexte: şcolare, familiale, profesionale etc.<br>***Elemente de concretizare:***<br>***Aria curriculară Studii crossdisciplinare,***<br>***Competențe şi modul/e integrat/e la nivelul programelor şcolare disciplinare***<br>***Probe de evaluare transdisciplinare*** | |
| | ***Principiul alinierii/coerenței*** | ***Descriere principiu:***<br>Vizează caracterul omogen al parcursului şcolar. Acest principiu are în vedere gradul de integrare orizontală şi verticală a ariilor curriculare în interiorul sistemului, iar, în cadrul acestora, a obiectelor de studiu.<br>Principiul coerenței vizează în esență raporturile procentuale, atât pe orizontală, cât şi pe verticală, între ariile curriculare, iar în cadrul ariilor, între discipline.<br>Acest principiu implică două niveluri de corelare:<br>- la nivelul ***planurilor***, ne raportăm la corelarea disciplinelor de studiu pe verticală, în vederea formării rezultatelor învățării proiectate şi la coerența orizontală, în vederea evitării suprapunerilor şi/sau contradicțiilor între discipline;<br>- la nivelul ***programelor*** ne raportăm la:<br>• corelarea disciplinelor de studiu în cadrul ariei/ariilor curriculare (atât pe orizontală, cât şi pe verticală), astfel încât rezultatele specifice fiecărei discipline să se armonizeze cu toate celelalte pentru construirea competențelor generice;<br>• asigurarea complementarității privind contribuția disciplinelor în construirea competențelor vizate de finalitățile ciclului/învățământului obligatoriu/preuniversitar.<br>***Elemente de concretizare:***<br>***Continuitatea finalităților disciplinare la diferite niveluri de şcolaritate şi la nivelul diferitelor discipline*** | **Planul-cadru de învățământ**<br>**Programa şcolară** |
| | ***Principiul descongestionării*** | ***Descriere principiu:***<br>Recomandă selectarea, structurarea, dimensionarea şi esențializarea conținuturilor programelor şcolare şi diminuarea supraîncărcării informaționale.<br>***Elemente de concretizare:***<br>***Programa şcolară acoperă 75% din orele de predare şi evaluare*** | **Programa şcolară** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Baze psihologice** | ***Principiul flexibilizării/ individualizării curriculumului*** | ***Descriere principiu:***<br>Vizează trecerea de la învățământul pentru toți la învățământul pentru fiecare.<br>Tot în cadrul învățământului preuniversitar, **curriculumul la decizia şcolii** (care acoperă 20% din învățământul obligatoriu şi 30% în cazul învățământului liceal) urmăreşte să coreleze mai bine resursele şcolii cu dorințele copiilor, contribuind în final la valorizarea fiecărei şcoli, la crearea unei personalități proprii acesteia prin diferențierea ofertei de educație.<br>Diferențierea creată în acest mod între şcoli este echilibrată prin prezența în planul de învățământ a trunchiului comun.<br>Mai mult, 25% din programa şcolară lăsată la dispoziția cadrului didactic permite o individualizare a procesului de instruire.<br>***Elemente de concretizare:***<br>***Curriculumul la decizia şcolii***<br>***25% din timpul dedicat instruirii şi evaluării rămâne la decizia cadrului didactic în vederea adaptării la nevoile elevilor*** | **Planul-cadru de învățământ**<br>**Programa şcolară**<br>**Manual şcolar** |
| | ***Principiul corelării la particularitățile de vârstă ale elevilor*** | ***Descriere principiu:***<br>Acest principiu susține faptul că este necesar ca situațiile de învățare să fie proiectate, organizate şi realizate în conformitate cu particularitățile de vârstă ale educabililor concreți, cărora li se adresează.<br>Din această perspectivă procesul de învățământ trebuie organizat, planificat şi desfăşurat în conformitate cu ansamblul caracteristicilor biologice, psihologice şi fizice ale vârstei educabililor concreți.<br>Acest aspect este fundamentat psihologic pe relația ce se stabileşte între învățare şi dezvoltarea ființei umane.<br>***Elemente de concretizare:***<br>***Introducerea anumitor discipline***<br>***Profilurile de formare*** | **Planul-cadru**<br>**Programa şcolară** |
| | ***Principiul echilibrului*** | ***Descriere principiu:***<br>Curriculumul trebuie să fie structurat astfel încât niciuna dintre componentele sale să nu fie neglijată în favoarea alteia şi să vizeze dezvoltarea tuturor dimensiunilor personalității umane.<br>***Elemente de concretizare:***<br>***Discipline şi arii curriculare***<br>***Competențele generice şi profilurile de formare*** | **Planul-cadru**<br>**Programa şcolară** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **Baze pedagogice** | ***Principiul centrării pe elev, pe activitatea acestuia (centrarea pe strategii de tip active şi interactive, centrarea pe învățarea prin descoperire, rezolvare de probleme)*** | ***Descriere principiu:***<br>Acest principiu se referă la dezvoltarea de contexte instrucționale care promovează învățarea *activă, contextuală, socială şi responsabilă*.<br>Din perspectivele acestui principiu, elaborarea curriculumului presupune gândirea şi structurarea *situațiilor de învățare* efectivă în care vor fi angrenați elevii, acțiune ce reclamă cu necesitate prefigurarea *experiențelor de învățare* pe care le vor parcurge aceştia. Activitatea de predare-învățare se transformă astfel dintr-un proces de transmitere/receptare de cunoştințe într-un proces de facilitare/construire a învățării elevilor.<br>***Elemente de concretizare:***<br>***Centrarea pe rezultatele învățării/competențe***<br>***Sugestii metodologice*** | **Programa şcolară**<br>**Manuale şcolare**<br>**Auxiliare curriculare** |
| | ***Principiul descrierii finalităților planului-cadru/programului de formare/ calificare în termeni de competențe*** | ***Descriere principiu:***<br>Competența reprezintă termenul de referință în proiectarea, realizarea şi evaluarea programelor de formare – educaționale sau profesionale.<br>Este justificată identificarea şi selecția unui set de competențe generice care să traverseze toate ciclurile de învățământ, acestea urmând să capete concretizări şi ponderi specifice pentru fiecare treaptă de învățământ. Competențele în cauză pot fi puse în relație cu competențele cheie şi cu competențele profesionale.<br>***Elemente de concretizare:***<br>***Competențe generice***<br>***Profiluri de formare***<br>***Competențe ale ariilor curriculare*** | **Planul-cadru**<br>**Programa şcolară** |
| | ***Principiul raționalității efortului intelectual şi al distribuției sarcinilor de învățare*** | ***Descriere principiu:***<br>Se referă la evitarea supraîncărcării, distribuția rațională a sarcinilor de învățare pe durata unei săptămâni<br>***Elemente de concretizare:***<br>***Număr de ore alocat prin LEN pentru fiecare ciclu de şcolaritate*** | **Planul-cadru** |
| | ***Principiul corelației funcționale dintre pregătirea*** | ***Descriere principiu:***<br>În învățământul preuniversitar, flexibilitatea curriculumului este asigurată de stratificarea acestuia în două categorii de curriculum, independente unele de altele, dar complementare. Ele alcătuiesc „pregătirea obligatorie" şi „pregătirea opțională". | **Planul-cadru**<br>**Programa şcolară** |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | ***obligatorie şi pregătirea opțională, dintre pregătirea teoretică, metodologică şi pregătirea practică/aplicativă*** | **Pregătirea obligatorie** se constituie din disciplinele/domeniile de studiu/modulele de pregătire obligatorii. În cadrul Curriculumului național, **disciplinele obligatorii** au o pondere de 80% în planurile-cadru de la nivelul învățământului obligatoriu şi de 70% în cele de la nivelul liceului (LEN, art.66.3).<br>Pregătirea obligatorie are două componente curriculare: **trunchi comun şi curriculum diferențiat**<br>**Pregătirea opțională** se realizează prin discipline/domenii de studiu/module opționale care constituie **curriculumul la decizia şcolii** (LEN, art.65,2) şi se stabileşte de Consiliul de administrație al unității de învățământ în urma consultării elevilor, părinților şi pe baza resurselor disponibile (art.65,5).<br>***Elemente de concretizare:***<br>***Trunchiul comun***<br>***Curriculum diferențiat***<br>***Curriculum la decizia şcolii*** | |
| | ***Principiul centrării pe standarde de evaluare*** | ***Descriere principiu:***<br>Acest principiu se referă la faptul că evaluarea rezultatelor învățării este necesar să se fundamenteze pe standarde curriculare de performanță, orientate spre ceea ce va fi elevul la finalizarea parcursului său şcolar şi la intrarea în viața socială<br>***Elemente de concretizare:***<br>***Standarde de evaluare***<br>***Aspecte evaluative/de evaluare*** | **Programa şcolară**<br>**Manuale şcolare**<br>**Auxiliare curriculare** |
| | ***Principiul organizării studiilor în sistem de credite transferabile*** | ***Descriere principiu:***<br>Se introduce sistemul de credite transferabile pentru aprecierea cantitativă şi calitativă a activităților desfăşurate în vederea asigurării competențelor definite pentru nivelul, profilul sau specializarea respectivă.<br>Criteriile de alocare a creditelor pe cele trei categorii de curriculum şi discipline aferente urmează să se stabilească de comisii de specialişti stabilite de MECTS. Se poate studia posibilitatea creditării şi a unor activități extradidactice, nonformale.<br>***Elemente de concretizare:***<br>***Sistem de credite*** | **Planul-cadru**<br>**Programa şcolară** |

Paragrafele următoare pun în discuție specificitatea elaborării principalelor documente şcolare (plan-cadru, programă, manuale). Se fac referiri şi la criteriile de evaluare a acestor documente, deoarece conceptorii de curriculum nu pot ignora criteriile după care se judecă calitatea produselor obținute. Criteriile de evaluare devin criterii de construcție.

## 9.2. PROIECTAREA PLANURILOR-CADRU DE ÎNVĂŢĂMÂNT

### 9.2.1. Planul-cadru de învăţământ – delimitări conceptuale

a) Planul-cadru de învățământ este un document şi un instrument fundamental de politică educațională;

b) Planul-cadru este o componentă a Curriculumului Național:

*Curriculumul Naţional* cuprinde:

- *Cadrul de Referinţă (CR) al Curriculumului Naţional pentru învăţământul preuniversitar;*
- *Planurile-cadru de învăţământ pentru învăţământul primar, gimnazial, liceal, post-liceal;*
- *Programele şcolare*;
- *Manualele alternative;*
- *Auxiliare curriculare: ghiduri, norme metodologice, softuri educaţionale, pachete disciplinare şi materiale suport*.

c) Planurile-cadru de învățământ se elaborează pentru fiecare nivel de şcolaritate, program de studii specific fiecărei filiere, profil, calificări profesionale sau specializări;

d) Planurile-cadru de învățământ sunt elaborate de către instituțiile şi organismele abilitate ale MECTS şi se aprobă prin ordin al ministrului în condițiile Legii nr.1/2011.

**Planul-cadru de învăţământ diferă de cele anterioare prin următoarele elemente de concepţie şi structură:**

1) **Ponderea disciplinelor obligatorii şi opţionale** variază în funcție de nivelul de şcolaritate:

***– învăţământ obligatoriu:***

– 80% discipline/domenii de studiu/module de pregătire obligatorii.

– 20% discipline /domenii de studiu/module de pregătire opționale.

***– învăţământul liceal:***

– 70% discipline/domenii de studiu/module de pregătire obligatorii.

– 30% discipline/domenii de studiu/module de pregătire opționale.

2) **Numărul maxim de ore alocat săptămânal** disciplinelor din planul-cadru de învățământ pe niveluri de şcolaritate este:

- în învățământul primar de 20 de ore;
- în învățământul gimnazial de 25 de ore;
- în învățământul liceal de 30 de ore.

3) **Gruparea disciplinelor pe domenii sau arii curriculare** se diferențiază pe niveluri de şcolaritate astfel:

- în învățământul preşcolar: se conservă organizarea pe cele 5 domenii;
- în învățământul primar: se conservă cele 7 arii curriculare existente (limbă şi comunicare, matematică şi ştiințe, om şi societate, arte, educație fizică şi sport, tehnologii, orientare şi consiliere);
- în învățământul secundar şi terțiar non-universitar: disciplinele se grupează pe 8 arii curriculare. Se conservă cele 7 arii curriculare şi se introduce o arie nouă, numită **Studii crosscurriculare.** Această arie se introduce începând cu clasa a V-a, la toate clasele din învățământul preuniversitar.

4) **La nivelul liceului, planul-cadru se stabileşte în relaţie cu filiera, profilul şi calificarea/specializarea respectivă**. De asemenea, la nivelul învățământului liceal, structura planului-cadru integrează disciplinele obligatorii şi opționale.

5) **În Planul-cadru disciplinele de învăţământ şi ponderea lor sunt organizate pe trei categorii**:

- ***Trunchi comun***, care cuprinde disciplinele obligatorii care, la nivelul învățământului liceal, sunt *aceleaşi pentru toate specializările din cadrul profilului*. În principiu, trunchiul comun dezvoltă şi consolidează competențe generice (competențe vizate de disciplinele de învățământ şi competențe transversale). În învățământul liceal, trunchiul comun are rolul de „a dezvolta şi diversifica competențele cheie” (art. 68, Legea 1/2011).
- ***Curriculum diferenţiat***, care cuprinde discipline relevante pentru specializarea respectivă. El asigură formarea şi dezvoltarea competențelor specifice în funcție de filieră, profil, calificare. Curriculumul diferențiat serveşte dezvoltării competențelor specifice vizate de specializarea/profesia respectivă;
- ***Curriculumul opţional*** care cuprinde discipline opționale/discipline la decizia şcolii poate contribui, în funcție de opțiuni, la realizarea ambelor categorii de competențe.

Ponderea celor trei categorii de curriculum se diferențiază pe niveluri de şcolaritate, filiere şi specializări. Pentru liceu, se sugerează următoarele ponderi:

*Tabelul 26*

**Ponderea categoriilor de curriculum pe niveluri de şcolaritate, filiere şi specializări**

| **Pregătire obligatorie** | | **Pregătire opțională: pachete disciplinare opționale ofertate la nivel** | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Trunchi comun | Discipline relevante pentru specializare/Calificare | național | regional | local | instituției de învățământ |
| 70% | | 30% | | | |
| 20–25% | 50–45% | | | | |

O astfel de organizare a planului-cadru vine în sprijinul prevederilor legale privind finalizarea studiilor liceale (art. 77, Legea 1/2011), fiind în conformitate cu probele prevăzute la examenul de bacalaureat. De altfel, probele menționate în lege se înscriu pe cele două categorii de curriculum: trunchi comun (curriculum nucleu) şi curriculum diferențiat.

Pregătirea obligatorie alcătuieşte singurul sistem de referinţă pentru diferitele tipuri de evaluări şi examinări naţionale.

6) Se conservă tipurile de opţionale posibil de realizat în cadrul curriculumului la decizia şcolii.

7) În cadrul planului-cadru se asigură o pondere mai ridicată domeniilor cu o contribuţie majoră la dobândirea achiziţiilor de bază ale elevilor, de exemplu, Limba şi literatura română şi Matematica.

8) Se introduce sistemul de credite transferabile pentru aprecierea cantitativă şi calitativă a activităţilor desfăşurate în vederea asigurării competenţelor definite pentru nivelul, profilul sau specializarea respectivă.

Criteriile de alocare a creditelor pe cele trei categorii de curriculum şi discipline aferente urmează să se stabilească de comisii de specialişti stabilite de MECTS. Se poate studia posibilitatea creditării şi a unor activităţi extradidactice, nonformale.

9) Planul-cadru precizează misiunea, profilul de formare şi competenţele aferente acestuia.

### 9.2.2. Principii de elaborare şi dezvoltare a Planului-cadru

Elaborarea unei concepţii şi structurarea planului-cadru de învăţământ presupune valorificarea următoarelor principii:

- Principiul compatibilităţii naţionale şi internaţionale: unitatea de concepţie şi structură a planului-cadru pentru acelaşi domeniu profesional, corespondenţa cu standardele învăţământului avansat din spaţiul european şi transeuropean;
- Principiul egalităţii şanselor şi al racordării la social;
- Principiul raportării planului-cadru la misiunea şi profilul nivelului de şcolaritate;
- Principiul descrierii finalităţilor planului-cadru/programului de formare/calificare în termeni de competenţe;
- Principiul selecţiei şi integrării achiziţiilor reprezentative ale ştiinţelor, tehnologiilor, ariilor culturale în conformitate cu domeniul interesat, cu respectarea logicii interne a ştiinţelor şi cu promovarea interdisciplinarităţii;
- Principiul organizării studiilor în sistem de credite transferabile: credite alocate nivelurilor de şcolaritate, disciplinelor/modulelor;
- Principiul raţionalităţii efortului intelectual şi al distribuţiei sarcinilor de învăţare: evitarea supraîncărcării, distribuţia raţională a sarcinilor de învăţare pe durata unei săptămâni;
- Principiul corelaţiei funcţionale dintre pregătirea obligatorie şi pregătirea opţională, dintre pregătirea teoretică, metodologică şi pregătirea practică/aplicativă;
- Principiul relevanţei tipurilor, formelor şi metodelor de evaluare a rezultatelor învăţării în raport cu competenţele vizate de nivelul de şcolaritate, filieră, profil, calificare, de natura ariei curriculare/disciplinei/modulului curricular;
- Principiul echilibrului dintre stabilitate şi dinamism: evitarea extremelor (inerţia şi schimbarea frecventă, testarea prealabilă a planului-cadru);
- Principiul economicităţii: anticiparea costurilor, îndeplinirea criteriilor de eficienţă;
- Principiul asigurării calităţii educaţiei.

## 9.2.3. Structura Planului-cadru

În Legea educației naționale, art. 64 (2) se stipulează că: „Curriculumul Național reprezintă ansamblul coerent al planurilor-cadru de învățământ şi al programelor şcolare din învățământul preuniversitar”.

Considerăm că această prevedere apropie „Planul-cadru” de semnificația pe care o are sintagma „Program de studii”.

În consecință, componentele planului-cadru nu mai pot fi doar cele menționate în Planul-cadru anterior (1998): arii curriculare, discipline/module, număr de ore alocat pe discipline, forme de învățământ şi tipuri de curriculum.

Propunem următoarea structură a Planului-cadru de învățământ:

**Plan-cadru de învăţământ**

valabil începând cu anul şcolar.........

1. **Denumirea nivelului de şcolaritate, filierei, profilului, calificării/specializării:**
2. **Misiunea programului de studii:**
3. **Durata studiilor:**
4. **Forma de învăţământ:**
5. **Certificare educaţională:**
6. **Certificare profesională, nivel de calificare, relaţia cu COR:**
7. **Arii curriculare, discipline de învăţământ, număr ore pe tipuri de curriculum, număr credite:**

*Tabelul 27*

**Arii curriculare, discipline de învățământ, număr ore pe tipuri de curriculum, număr credite**

| **Arii curriculare** | **Discipline de învățământ** | **Număr ore** | | | | | | | **Total** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Clasa | | | Clasa | | | .... | Ore | Credite |
| | | TC* | CD* | PO* | TC | CD | PO | | | |
| 1. | | | | | | | | | | |
| ... | | | | | | | | | | |
| 8. | | | | | | | | | | |
| Total ore | | | | | | | | | | |
| *TC - Trunchi comun; CD - Curriculum diferențiat; PO - pachete disciplinare opționale | | | | | | | | | | |

8. **Structura pregătirii practice şi perioadele de pregătire practică:**
9. **Structura anului şcolar:**
10. **Condiţionări specifice de acces/admitere şi de promovare a clasei/anului de studii:**
11. **Structura examenului de finalizare a studiilor:**
12. **Posibilităţi de continuare a studiilor sau de acces la alte forme de dezvoltare personală şi profesională:**

## 9.2.4. Evaluarea planurilor-cadru de învăţământ

Sugerăm ca evaluarea planurilor-cadru să se facă după anumite criterii şi pe baza unor indicatori de tipul celor prezentați în continuare:

*Tabelul 28*

**Criterii de evaluare a planurilor-cadru de învățământ**

| Criterii | Indicatori | Niveluri de realizare | | | | | Obs. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Acord total (1) | Acord (2) | Acord moderat (3) | Dezacord (4) | Dezacord total (5) | |
| **1. Fundamentarea teoretico-metodologică** | 1.1. Planurile-cadru de învățământ au fost elaborate în conformitate cu un set clar şi coerent de principii | | | | | | |
| | 1.2. Planurile-cadru de învățământ sunt rezultatul unui model generativ, concordant cu nevoile de formare ale elevilor, profilul de formare şi competențele generice | | | | | | |
| | 1.3. Planurile-cadru de învățământ sunt elaborate conform unui algoritm metodologic în concordanță cu prevederile Legii educației naționale (nr. 1/2011) | | | | | | |
| **2. Echilibrul** | 2.1. Planurile-cadru de învățământ asigură, prin selecția, conținutul şi organizarea disciplinelor, un echilibru funcțional între pregătirea teoretică şi aplicativă, între competențele generice şi competențele specializării sau calificării, unde este cazul | | | | | | |
| | 2.2. Planurile-cadru de învățământ propun o distribuție funcțională a timpului de învățare în cadrul programului specific de formare | | | | | | |
| **3. Flexibilitatea** | 3.1. Planurile-cadru de învățământ asigură posibilitatea construirii unor parcursuri individuale de învățare, conform intereselor, aptitudinilor şi achizițiilor anterioare ale elevilor | | | | | | |
| | 3.2. Planurile-cadru de învățământ propun o structură modulară, care facilitează învățarea bazată pe competențe şi mobilitatea parcursurilor de formare | | | | | | |
| | 3.3. Planurile-cadru de învățământ creează posibilitatea optării pentru diferite categorii de pachete disciplinare opționale, în funcție de caracteristicile diferitelor categorii de beneficiari | | | | | | |
| **4. Adecvarea** | 4.1. Planurile-cadru de învățământ definesc misiunea-debuşeul profesional, sunt concordante cu cerințele/obiectivele programului | | | | | | |
| | 4.2. Planurile-cadru de învățământ oferă condiții favorabile formării şi dezvoltării competențelor transversale ale elevilor | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 4.3. Planurile-cadru de învățământ răspund exigențelor şi specificității diferitelor forme de organizare a învățământului preuniversitar: cu frecvență şi cu frecvență parțială | | | | | | |
| | 4.4. Planul-cadru de învățământ este adecvat caracteristicilor psiho-sociale ale elevilor cuprinşi în nivelul de şcolaritate respectiv | | | | | | |
| **5. Adaptarea** | 5.1. Programul de studiu specificat prin planul-cadru de învățământ este adaptat la nevoile cursanților şi ale elevilor cu care aceştia lucrează/vor lucra | | | | | | |
| | 5.2. Managementul timpului asigurat la nivelul planurilor-cadru de învățământ asigură reprezentarea şi distribuția echilibrată a activităților specifice (tutoriat, studiu individual, activități de evaluare etc.) | | | | | | |
| **6. Funcționali-tatea şi completitudinea** | 6.1. Planurile-cadru de învățământ sunt rațional organizate şi fezabile din punctul de vedere al implementării, în raport cu resursele disponibile | | | | | | |
| | 6.2. Planurile-cadru de învățământ satisfac principiul coerenței şi unității curriculare pe orizontală (ani de studiu) şi pe verticală (succesiunea anilor de studii) | | | | | | |
| | 6.3. Există o succesiune logică şi epistemologică a disciplinelor/modulelor studiate în cadrul pachetelor de formare | | | | | | |
| | 6.4. Există corespondență între disciplinele/ modulele propuse în cadrul unui program de formare şi ansamblul de competențe care trebuie formate | | | | | | |
| | 6.5. Selecția şi ponderea ariilor curriculare şi a disciplinelor de învățământ se realizează în concordanță cu sistemul de competențe prevăzut la nivelul de şcolaritate considerat | | | | | | |
| **7. Asigurarea calității** | 7.1. Planurile-cadru de învățământ prevăd măsuri pentru controlul calității rezultatelor învățării pe parcursul şi la încheierea unui nivel de şcolaritate | | | | | | |

# 9.3. O PERSPECTIVĂ MODULARĂ ÎN ORGANIZAREA PROGRAMEI ŞCOLARE

## 9.3.1. Identitatea programei şcolare ca document curricular

**Programa şcolară** reprezintă un document operaţional al curriculumului, care propune anumită formalizare a acestuia. Ea poate fi privită sub mai multe ipostaze:

- *document de politică educaţională* care exprimă un mod de a concretiza finalităţile sistemului de învăţământ, prin elementele sale componente: obiective/competenţe, conţinuturi, valori, atitudini; din momentul aprobării, programa devine un document normativ la care se raportează întreaga comunitate educaţională;
- *text tehnic* prin care o disciplină şcolară prezintă oferta sa educaţională pentru un parcurs şcolar determinat, înfăţişând tipuri de cunoaştere şi moduri de organizare ale acestora: subiecte, teme şi probleme rezultate din utilizarea unor criterii de selecţie diverse;
- *document de organizare a activităţii didactice curente*: programa cuprinde elementele unui traseu educaţional dezirabil şi potenţial accesibil tuturor elevilor. Structura sa internă este în măsură să susţină profesorul în gestionarea activităţii didactice pe parcursul unui an şcolar, pornind de la alocarea resurselor (timp, mijloace, moduri de organizare), la coordonarea grupului de elevi şi evaluarea acestora.

În toate cele trei ipostaze, programele stârnesc un interes public, manifest la nivelul societăţii, devenind deseori subiecte de dezbatere nu atât prin intenţiile pe care le încorporează cât, mai ales, prin efectele pe care le determină, anume, la nivelul evaluării elevilor şi al concretizărilor pe care le propun prin manualele şcolare sau alte resurse didactice.

**Programa şcolară este un document curricular reglator care conţine, într-o organizare coerentă, oferta educaţională a unui anumit domeniu disciplinar în concordanţă cu statutul pe care acesta îl are în planul-cadru de învăţământ (nivelul de şcolaritate, profilul şcolar şi filiera şcolară, clasa/anii de studiu în care se studiază, aria curriculară de care aparţine, numărul de ore alocat, caracterul obligatoriu sau opţional).**

***Caracterul reglator al programei şcolare se manifestă în :***

- proiectarea, elaborarea şi evaluarea manualelor şcolare, a pachetelor educaţionale şi a altor auxiliare curriculare;
- proiectarea şi realizarea activităţii didactice a cadrelor didactice;
- evaluarea performanţelor elevilor;
- proiectarea şi realizarea activităţilor metodice din şcoală şi stabilirea nevoilor de dezvoltare personală şi de evoluţie în cariera didactică;
- stabilirea cerinţelor de acces la nivelul ierarhic următor de şcolaritate/calificare;
- analize şi studii privind asigurarea calităţii educaţiei;

– dezvoltarea de politici curriculare, de politici de formare inițială şi continuă a personalului didactic;
– dezvoltarea unor studii comparative (benchmarking), cu implicații privind compatibilitatea programelor de studii, recunoaşterea studiilor/calificărilor, angajabilitatea şi mobilitatea profesională.

***Programa şcolară este documentul care:***
- exprimă cel mai bine identitatea sau modelul didactic al unei discipline de învățământ;
- fundamentează şi reglează activitatea personalului didactic de la o anumită disciplină de învățământ (de la definirea obiectivelor şi formularea strategiilor de învățare şi instruire până la stabilirea strategiilor şi instrumentelor de evaluare);
- favorizează identificarea temelor de interes interdisciplinar, posibilitățile de corelare pluri-, inter- şi transdisciplinară;
- reprezintă punctul de plecare în proiectarea, realizarea şi evaluarea manualelor alternative.

**Întrucât este un instrument major al proiectării, implementării şi evaluării curriculumului şcolar, programa şcolară reprezintă un factor de interes naţional pentru reformele curriculare.**

## 9.3.2. Diversitatea modalităţilor de structurare a programelor şcolare

Nu se poate spune că există o structură standard a programelor şcolare. Natura, numărul şi relațiile dintre componente variază de la țară la țară. Chiar la nivelul unei singure componente există variații ale modului de abordare şi de definire a acesteia. De exemplu: finalitățile unei discipline sunt numite şi definite în programele şcolare în maniere diferite: scopuri şi obiective, sarcini de dezvoltare, expectații largi şi specifice, cunoştințe şi capacități, obiective cadru şi obiective de referință, competențe generale şi competențe specifice etc. Dincolo de aceste variații, cel puțin la nivel european, se conturează două tendințe:

- Integrarea celor 5 componente de bază ce intră în structura curriculumului şcolar (finalități, conținuturi, strategii de instruire, strategii de evaluare, timp de instruire/învățare) ;
- Focalizarea țintelor educaționale pe competențe.

În România, pot fi identificate cel puțin 4 concepții privind structura programei şcolare:
– **educaţie timpurie**: domenii experiențiale, obiective cadru, obiective de referință, tipuri de activități (rutine, tranziții, activități de învățare);
– **învăţământ primar**: obiective cadru, obiective de referință, exemple de activități de învățare, conținuturile învățării, standarde curriculare;
– **învăţământ secundar**: competențe generale, valori şi atitudini, competențe specifice, conținuturile corelate cu competențe specifice, sugestii metodologice;
– **învăţământ profesional şi tehnic, liceu - filiera tehnologică**: notă introductivă, locul modulului în cadrul planului de învățământ, lista unităților de competențe relevante pentru modul, tabelul de corelare a competențelor şi conținuturilor, sugestii pentru parcurgerea conținuturilor modulului, resurse materiale minime necesare pentru parcurgerea modulului, condiții de aplicare didactică şi evaluare/sugestii metodologice, exemple de instrumente de evaluare, adrese web şi alte surse de informare.

Se pune întrebarea dacă ar trebui conservate astfel de structuri diferențiate pe niveluri de şcolaritate sau ar fi mai profitabilă elaborarea unui cadru de referință comprehensiv, general valabil, cu adaptări pentru fiecare nivel de şcolaritate?

Autorii consideră că o reformă coerentă şi avansată a curriculumului ar trebui să opereze cu un **cadru de referinţă unitar** şi sugerează **organizarea programei şcolare într-o manieră modulară.**

## 9.3.3. Structura programei şcolare în perspectivă modulară

### *9.3.3.1. Modulul – ca unitate curriculară*

Prezentul studiu propune o abordare unitară a programelor şcolare în jurul conceptului de modul.

Termenul de **modul** are conotații diferite: disciplină şcolară care satisface anumite condiții, pachet de discipline care asigură o prespecializare sau o calificare, modalitatea internă de organizare a unei discipline ş.a.

Opțiunea noastră vizează următoarea accepțiune a conceptului:

- **modulul** este **blocul curricular relativ autonom care poate fi studiat relativ independent în cadrul unei discipline sau program de formare.**
- Componentele unui modul curricular sunt:
  - obiectivele sau rezultatele aşteptate,
  - corpul modulului – reprezentat de activitățile de organizare şi reglare a activității de învățare,
  - sistemul de evaluare (criterii şi proceduri),
  - intervalul de timp alocat pentru inițierea şi dezvoltarea modulului.

S-a optat pentru organizarea modulară din mai multe motive:

- Permite centrarea programului de formare pe competențe predefinite;
- Asigură o mai bună organizare şi conducere a învățării, include toate componentele structurale şi funcționale ale curriculumului;
- Decelează mai clar şi mai prompt reuşitele şi dificultățile de învățare ale elevilor în relație cu un modul sau altul;
- Facilitează personalizarea traseelor de învățare; parcurgerea modulelor se poate realiza în ritmuri diferite în funcție de particularitățile clasei; elevii pot selecționa şi combina diferite module de la diferite discipline

## 9.3.4. Organizarea modulară a disciplinei de învăţământ

### *9.3.4.1. Principii şi proceduri de derivare a modulelor*

Valorificarea unei idei sugerate de literatura de specialitate din perspectiva cadrului de referință propus, ne conduce la următoarea schemă de derivare a unui modul curricular:

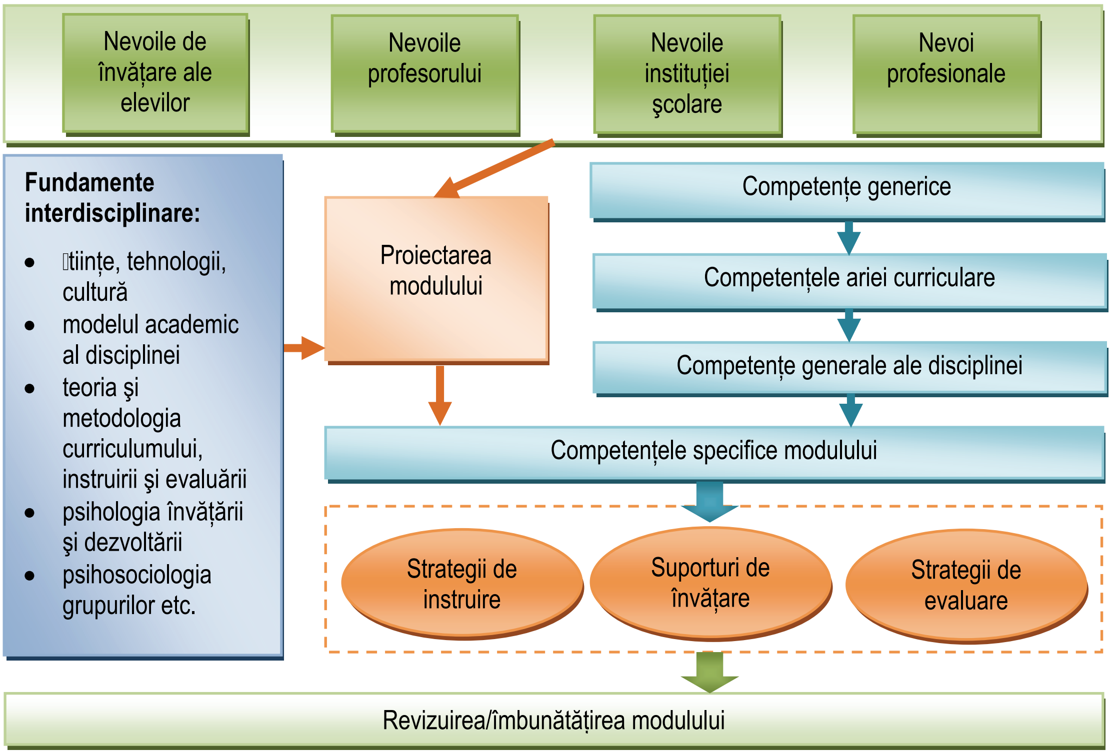



**Fig.15.** Derivarea unui modul curricular

**Structura modulară a disciplinei ar putea fi reprezentată după cum urmează**
**Denumirea disciplinei:**
**Poziţia disciplinei în Planul – cadru de învăţământ:**

– Nota de prezentare
– Competențe generale disciplinare şi transversale
– Module
  i. Competențe specifice (abilități, cunoştințe, atitudini)
  ii. Aspecte metodologice
  iii. Aspecte evaluative
– Standarde curriculare

În concepția prezentă, o disciplină de învățământ este alcătuită din mai multe blocuri sau module curriculare, relativ autonome. Fiecare dintre ele are o funcție distinctă:

- **Modulul iniţial** – are caracter preparatoriu, de determinare a stării inițiale de pregătire a elevilor în vederea parcurgerii conținuturilor disciplinei (în contextul în care aceasta a fost parcursă şi în anii anteriori de studiu). De asemenea, oferă o viziune de ansamblu asupra domeniului, un organizator cognitiv pentru noua disciplină de studiu cu impact şi asupra motivației elevilor prezentând rezultatele învățării ce urmează a fi dezvoltate în noul an de studiu. Acest modul îndeplineşte astfel funcții diagnostice şi prognostice. Diagnoza se poate realiza şi în alte contexte decât cele clasice (în clasă).

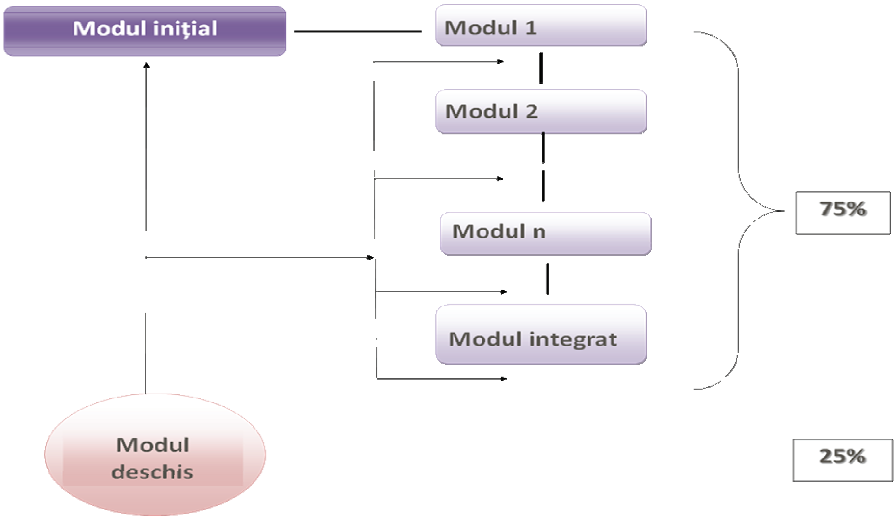



**Fig.16.** Organizarea modulară a conținutului disciplinei de învățământ

- **Modulele M1, M2....Mn** – se centrează pe dezvoltarea competențelor specifice în raport cu tematica modulelor respective, fiecare având o contribuție semnificativă la dezvoltarea competențelor disciplinare. Numărul acestor module nu trebuie să fie foarte mare (2-6).
- **Modulul/e integrat/e** – promovează competențele transversale prin intermediul curriculumului şi învățării integrate. Se află în relație cu examinările prevăzute la clasele a VI-a, a IX-a şi la bacalaureat şi asigură corelații interdisciplinare şi transcurriculare. Temele crosscurriculare sunt unități de studiu care permit explorarea unor probleme relevante pentru viața de zi cu zi, centrarea pe activități integrate de tipul proiectelor; relaționări între concepte, fenomene sau procese din domenii diferite precum şi corelarea rezultatelor învățării cu situațiile în care se poate afla elevul în diferite contexte: şcolare, familiale, profesionale etc. Modulul integrat are funcții de promovare a corelațiilor pluri-, inter- şi transdisciplinare, şi de dezvoltare a competențelor transversale.
- **Modulul deschis** – are funcții de remediere, consolidare, stimulare, sinteză fiind rezervat pentru activități specifice. Acestea valorifică 25% din timpul alocat activității didactice de planul-cadru pentru disciplina respectivă. Modulul deschis este introdus pentru a nu fărâmița timpul de instruire aflat la dispoziția cadrului didactic şi, de regulă, poate fi valorificat după finalizarea unuia sau a mai multor module.

*Structura modulară a disciplinei rămâne aceiaşi oricare ar fi statutul disciplinei: obligatorie sau opţională.*

### 9.3.4.2. Structura unui modul curricular

Structura unui modul poate fi reprezentată astfel:

**I. Denumirea modulului:**

**II. Competenţe specifice vizate de modul**:

C1.
C2.
C3.

*Tabelul 29*

**Descrierea competențelor specifice**

| Denumirea competenței | Abilități | Cunoştințe | Atitudini |
|---|---|---|---|
| C1..... | • ...<br>• ... | ....................<br>................... | ..............<br>.............. |
| C2..... | • .... | .................. | |
| C3..... | • .... | ..................... | ............. |

**III. Aspecte metodologice:**

a) Exemple de activități de învățare şi bune practici relevante în raport cu tipul de competență ce se urmăreşte a se dezvolta la elevi;

b) Metode şi mijloace de învățământ cu contribuții specifice în formarea competențelor respective;

c) Contexte, factori şi medii de instruire adecvate, posibilități de diferențiere, de susținere a efortului individual şi a motivației învățării;

d) Sugestii de conținuturi suplimentare, de accesare şi a altor surse de informare şi de activități aplicative realizate în context formal, non-formal sau informal.

**IV. Aspecte evaluative (procese şi rezultate**) - se precizează:

a. Forme de evaluare;
b. Contexte de evaluare;
c. Metode de evaluare;
d. Posibile instrumente de evaluare;
e. Indicatori de performanță corelați competențelor specifice pe două niveluri de performanță: bazal şi superior.

**Observaţii:**

1. Propunerea noastră ia în considerare două documente de referință:

**Legea educaţiei naţionale,** în cadrul Listei definițiilor termenilor şi a expresiilor utilizate în cuprinsul legii, potrivit căreia:

*„Competenţa reprezintă capacitatea dovedită de a selecta, combina şi utiliza adecvat cunoştinţe, abilităţi şi alte achiziţii constând în valori şi atitudini, pentru rezolvarea cu succes a unei anumite categorii de situaţii de muncă sau de învăţare, precum şi pentru dezvoltarea profesională ori personală în condiţii de eficacitate şi eficienţă".*

**Modelul „European Reference Framework on Key Competences**", în care o competență este definită prin trei tipuri de achiziții: cunoştințe, abilități şi atitudini, în formatul următor:

| **Competență** | Descriere | Cunoştințe | Abilități | Atitudini |
|---|---|---|---|---|

Relațiile dintre aceste achiziții sunt solidare. Competențele se justifică prin asamblarea celor trei componente. Atitudinile nu sunt formate independent sau abstract, ci au un conținut concret, specific tipului de competență. Atitudinea este un element cheie, care orientează, motivează şi potențează performanța.

2. Este posibil ca o atitudine să asiste mai multe competențe specifice, de aceea în descrierea competențelor, nu se instituie de fiecare dată o relație directă între o anumită atitudine şi o anumită competență. **Una şi aceiaşi atitudine/valoare poate regla intervenţia unui set de competenţe.**

3. Concepția proiectării modulare nu subestimează rezultatele obținute în cadrul proiectelor curriculare anterioare, bazate pe competențe generale/obiective cadru/obiective de referință etc. întrucât le poate integra în actuala abordare. Trebuie, însă, să recunoaştem că, nu de puține ori, „obiectivele de referință" sau „competențele specifice" formulate în programele şcolare din perioada 1998-2011 nu au anvergura unor competențe autentice întrucât vizează acțiuni şi operații care, de fapt, reprezintă elemente constitutive ale competenței. Din acest motiv, o bună parte dintre competențele specifice nominalizate în programele şcolare din perioada menționată ar putea fi echivalate cu abilitățile care intră în descrierea competențelor specifice vizate de un anumit modul curricular.

Organizarea modulară propusă combină elemente ale celor două structuri de programe, învățământ obligatoriu şi învățământ liceal. Primul tip accentuează relațiile directe obiective-experiențe de învățare, al doilea asociază competenței specifice conținuturile. Concepția modulară preia elementele de conținut în cadrul structurii competenței şi exemplele de bună practică le integrează în secvența organizarea şi conducerea instruirii.

4. Conținuturile nominalizate în cazul descrierii unei competențe specifice vizată de un anumit modul trebuie considerate cunoştințe cheie pentru formarea şi demonstrarea abilităților respective. De aceea, cunoştințele pot fi selecționate şi menționate în descrierea unei competențe numai după ce au fost precizate abilitățile, adică numai în relație cu tipurile de abilități stabilite ca relevante pentru respectiva competență specifică vizată de un anumit modul curricular. Cunoştințele nu pot fi neglijate: ele asigură baza teoretică a competenței, variate tipuri de cunoştințe (declarative, procesuale, strategice, metacognitive) conducând la diferite tipuri de abilități.

5. Prin abordarea modulară se depăşeşte situația în care se găsesc în prezent mai multe programe şcolare care neglijează evaluarea raportată la standarde de performanță.

În ceea ce priveşte evaluarea, ținând cont de structura unei competențe, pe parcursul formării acesteia se recomandă administrarea probelor de cunoştințe şi de probare a abilităților; integritatea şi nivelul competenței urmează a se dovedi prin probe de evaluare sumativă, în contexte specifice, termenul de situație/context fiind esențial pentru definirea şi probarea unei competențe.

**Din perspectiva evaluării**, este important ca, prin programă, fiecare competență să fie însoțită de standardele de performanță (care exprimă nivelul minim, mediu sau maxim al performanței pe care o face posibilă competența evaluată).

6. **Competenţa nu se dezvoltă spontan, ci în timp.** Ca urmare, pe lângă **evaluarea competenţei ca rezultat al învăţării** trebuie să se realizeze şi evaluări care vizează **progresul în dezvoltarea competenţei.** Aceasta se concretizează în evaluări **parţiale,** analitice, centrate pe cunoştințe, abilități sau combinații ale acestora. Rezultă că teoria competențelor implică în mod necesar ideea de **evaluare progresivă** care îți arată unde eşti şi dacă evoluezi în direcția aşteptată.

De asemenea, dacă teoria competenței implică ideea de **transferabilitate**, atunci probele de evaluare proiectate şi aplicate la o anumită disciplină de învățământ/modul curricular trebuie concepute astfel încât să probeze competența în raport cu **sarcini autentice şi în contexte variate.**

7. Organizarea modulară a programei şcolare este în concordanță cu modelul integrat al conceptului de „competență" care stă la baza Cadrului de referință al Curriculumului național (6).

## 9.3.5. Criterii de evaluare a programei şcolare în organizarea modulară

*Tabelul 30*

**Criteriile de evaluare externă a programelor şcolare**

| Secțiuni/ componente ale programei | Criterii | Indicatori | Niveluri de realizare | | | Obs. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | Într-o mică măsură (1) | În măsură medie (2) | Într-o mare măsură (3) | |
| **1. Competențele** | 1.1 .Reprezentativitatea, legitimitatea competențelor | 1.1.1. Competențele au caracter disciplinar şi transversal şi reflectă adecvat nevoile de formare/dezvoltare profesională | | | | |
| | | 1.1.2. Competențele definite sunt coerente cu: profilul absolventului, competențele generice, ariile curriculare | | | | |
| | 1.2. Extensiunea competențelor, (prin raportare inclusiv la planurile de învățământ!) | 1.2.1. Sunt necesare dezvoltări, completări cu noi tipuri de competențe | | | | |
| | | 1.2.2. Sunt necesare reajustări/restrângeri/redefiniri ale tipurilor de competențe | | | | |
| | 1.3. Variabilitatea competențelor ca rezultate ale învățării | 1.3.1. Competențele acoperă un spectru variat de achiziții necesare şi suficiente: abilități, cunoştințe, atitudini | | | | |
| | | 1.3.2. Competențele vizând procesele superioare de gândire au o pondere reprezentativă | | | | |
| | 1.4. Fezabilitatea competențelor | 1.4.1. Competențele vizate sunt realiste în raport cu resursele existente (umane, materiale, tehnice, de timp) | | | | |
| | 1.5. Acuratețea definirii competențelor | 1.5.1. Competențele sunt formulate în termeni concreți, specifici, lipsiți de ambiguități | | | | |
| | | 1.5.2. Standardele de performanță însoțesc competențele asigurate prin fiecare modul care intră în componența programei şcolare a disciplinei | | | | |
| | 1.6. Caracterul sistematic al organizării competențelor | 1.6.1. Competențele vizate de studiul unei discipline de studiu/modul curricular sunt articulate explicit şi coerent cu competențele cheie, respectiv cu competențele generice | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **2. Conținuturile învățării** | 2.1. Concordanța conținuturilor învățării cu competențele urmărite | 2.1.1. Tipurile de conținuturi selectate sunt funcționale în raport cu competențele vizate) | | | | |
| | 2.2. Rigoarea ştiințifică, actualitatea informațiilor | 2.1.2. Conținuturile învățării reflectă veridic stadiul de evoluție a ştiințelor, tehnologiilor, domeniilor culturale, erorile şi ambiguitățile ştiințifice lipsesc, iar informațiile perimate sunt eliminate | | | | |
| | 2.3. Valorificarea schemelor logice de organizare a ştiințelor, tehnologiilor, a sistematicii domeniilor şi produselor culturale | 2.3.1. Sunt prezente scheme conceptuale, ştiința este abordată şi ca produs, şi ca proces, sunt prezente modele exemplare etc. | | | | |
| | 2.4. Evitarea „contaminărilor” ideologice | 2.4.1. Discriminările de ordin rasial, etnic, de gen sau de altă natură, precum şi prejudecățile privind anumite grupuri socio-culturale sunt absente | | | | |
| | 2.5. Esențialitatea informațiilor, accentuarea cunoştințelor cu capacitate explicativă şi forță de transfer | 2.5.1. Sunt incluse concepte fundamentale, metode de cunoaştere, strategii de investigare | | | | |
| | | 2.5.2. Sunt evitate excesele de date factuale, istorice, descriptive, detaliile şi informațiile redundante | | | | |
| | 2.6. Relevanța socio-culturală a cunoştințelor | 2.6.1. Cunoştinele au relevanță socio-culturală, prin raportare la reperele valorice recunoscute (validate), emblematice | | | | |
| | 2.7. Volumul, densitatea cunoştințelor | 2.7.1. Cantitatea de informații este dozată rațional pe disciplină de studiu/ modul/ competență, supraîncărcarea fiind evitată | | | | |
| | 2.8. Accesibilitatea conținutului | 2.8.1. Cunoştințele sunt selectate şi organizate în funcție de potențialul de învățare al subiecților şi de experiențele lor anterioare de învățare | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2.9. Conținuturile şi tratarea diferențiată a subiecților | 2.9.1. Sunt precizate conținuturi diferențiate, suplimentare, pentru subiecții cu interese şi aptitudini speciale/diferite | | | | |
| | 2.10. Structuri interdisciplinare | 2.10.1. Conținuturile învățării sunt relevante din perspectivă pluri-, inter- sau transdisciplinară | | | | |
| **3. Repere metodologice** | 3.1. Învățarea şi competențele | 3.1.1. Activitățile de predare-învățare sugerate au un caracter funcțional pentru tipurile de competențe prevăzute | | | | |
| | 3.2. Învățarea şi accesibilitatea | 3.2.1. Sarcinile şi strategiile de instruire sunt adaptate resurselor de învățare ale subiecților, se situează în zona „proximei dezvoltări”, solicită un efort rațional | | | | |
| | 3.3. Promovarea învățării active, asimilarea metodologiilor didactice moderne | 3.3.1. Metodele de instruire sunt preponderent de tip activ-participativ, cu angajare pe sarcină, includ aplicații, rezolvare de probleme, învățare prin cooperare etc. | | | | |
| | 3.4. Învățarea şi diferențele individuale | 3.4.1. Activitățile de învățare prevăzute fac referințe explicite la diferențele individuale ale elevilor: sarcini de lucru, organizare, controlul învățării etc. | | | | |
| | 3.5. Învățarea şi integrarea mijloacelor moderne – TIC | 3.5.1. Activitățile de învățare sunt susținute de mijloace de învățământ clasice şi moderne (integrarea TIC în procesul de predare – învățare) | | | | |
| **4. Strategii de evaluare** | 4.1. Definirea indicatorilor de performanță | 4.1.1. Indicatorii de performanță sunt relevanți pentru competențele specifice identificate | | | | |
| | 4.2. Pertinența strategiilor de evaluare | 4.2.1. Formele şi metodele de evaluare sunt în concordanță cu competențele proiectate | | | | |
| | 4.3. Raportul evaluare la nivel de modul – evaluare la nivel de programă | 4.3.1. Evaluarea continuă se armonizează cu evaluarea finală. | | | | |
| | 4.4. Diversitatea/complementa-ritatea metodelor de evaluare | 4.4.1. Este propus un spectru variat de metode clasice şi alternative de evaluare | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **5. Valoarea motivațională** | 5.1. Competențe de natură să declanşeze şi să susțină motivația epistemică, extinderea orizontului de cunoaştere | | | | | |
| | 5.2. Cunoştințe de natură să declanşeze şi să susțină motivația epistemică, extinderea orizontului de cunoaştere | | | | | |
| | 5.3. Sugestii de natură să susțină motivația epistemică, extinderea orizontului de cunoaştere | | | | | |
| | 5.4. Evaluarea prevăzută la nivelul modulului şi la nivelul programei şcolare de natură să declanşeze şi să susțină motivația epistemică, extinderea orizontului de cunoaştere | | | | | |
| **6. Referințe bibliografice** | 6.1. Referințe bibliografice semnificative în raport cu finalitățile urmărite şi conținuturile abordate | | | | | |
| | 6.2. Referințe bibliografice actualizate | | | | | |

## 9.4. PROIECTAREA MANUALELOR ŞCOLARE

### 9.4.1. Identitatea manualului ca document curricular

Manualul este un produs curricular conceput pe baza programei şcolare, care conține categorii diferite de cunoştinţe, precum şi modalități de structurare ale acestora, menite să susțină demersul de învățare al elevului şi organizarea procesului didactic în ansamblu.

Statutul special pe care manualul îl deține, în ansamblul demersului didactic, se explică nu doar prin tradiția sa ca principală sursă de învățare pentru elevi, dar mai ales prin funcțiile care i se recunosc: *de transmitere a cunoştinţelor, de formare a capacităţilor şi competenţelor, de consolidare a achiziţiilor (cunoştinţe, abilităţi, deprinderi), de organizare şi conducere a procesului de învăţare, de evaluare a achiziţiilor elevilor, de sprijin pentru integrarea achiziţiilor, de educaţie socială şi culturală.*

În pofida faptului că se dezvoltă în ritm alert materiale care au ca suport noile tehnologii informatice, manualul continuă să fie considerat principalul instrument pentru implementarea curriculumului. De exemplu, în contextul asumării unui curriculum centrat pe competențe, tot mai multe țări iau inițiative în domeniul manualelor pentru a se asigura că problematica domeniilor de competenţe este bine reflectată la nivelul resurselor de învăţare. Manualele devin un vehicul al schimbării prin capacitatea lor de a include exerciții care ajută elevii să integreze noile învățări, să facă legături între subiecte sau să deruleze proiecte, prin sugestiile de evaluare şi autoevaluare şi prin legăturile cu lumea extraşcolară.

Asemenea programelor şcolare, manualul este un produs cultural față de care şcoala, dar şi ansamblul societății are aşteptări manifeste.

### 9.4.2. Diversitatea modurilor de structurare a manualelor

Tipologiile de clasificare a manualelor sunt diverse şi pot avea ca referință sistemul educațional în care funcționează, domeniile de cunoaştere pe care le reprezintă sau finalități educaționale specifice (tematice, pe competențe specifice, pe paliere de performanță).

Criteriile utilizate cel mai frecvent sunt: metoda de lucru, structurarea şi organizarea conținutului şi grupul țintă.

***Direcţii actuale de schimbare***

Concepția şi formatul manualelor se schimbă constant, pentru a răspunde cerințelor actuale.

– **De la o rigidă conformitate cu programa la accentul pe metodologia proiectului**

„În ce măsură manualul susține curriculumul" este o întrebare devenită criteriu standard în procedura de avizare a manualului. C*onformitatea cu programa şcolară* sau chiar *congruenţa curriculară* sunt criterii esențiale în procesul de evaluare, permițând evidențierea modului în care se transpun în termenii elevului diferitele elemente componente ale programei şcolare. Există şi puncte de vedere tranşante, care susțin ideea că aspirând la statutul de carte care ar trebui să acopere întreg curriculumul, manualele au pierdut din calitate.

- **Manualul ca instrument de socializare: recâştigarea publicului, inclusiv a nativilor digitali**

Dimensiunea publică şi aplicativă transformă manualul într-o instanță de comunicare între grupul de aceeaşi vârstă şi între generații. Accentul cade pe *dezvoltarea abilităţilor (skills-urilor) sociale* (cooperare, empatie, negociere, comunicare) şi pe afirmarea conştiinței interculturale din perspectiva înțelegerii şi experimentării altor culturi. Contribuția la dezvoltarea competenţelor de comunicare, dar şi la cele sociale şi interculturale devine punct de plecare în organizarea conținutului manualelor.

- **De la *cunoaşterea aprobată/validată* la modalităţi diverse de construire a cunoaşterii**

Manualul este doar unul din materialele suport disponibile. În condițiile în care sursele de informare se înmulțesc, iar accesul la cunoaştere se democratizează, manualul (fie digitalizat sau pe suport clasic) trebuie să-şi deplaseze centrul de greutate pe utilizarea cunoaşterii, pe construirea demersurilor de investigație la nivelul unui domeniu şi pe capacitatea de transfer de cunoştințe şi de tehnici de lucru intelectual dintr-un domeniu de cunoaştere în altul. Focalizarea pe activitatea elevului devine tot mai importantă.

- **Manualul – resursă de învăţare cu caracter generativ**

Acest tip particular de text începe să fie regândit ca vehicul de informație primară şi set de tehnici de alfabetizare. Contactul cu elementul primar al oricărui domeniu de cunoaştere (sursa, experimentul, problematica, terminologia etc.) devine centrul atenției, chiar dacă aceasta va însemna modificarea raportului dintre diferitele categorii de text dintr-un manual (text de autor, imagini, sarcini de lucru). Caracterul deschis al conținuturilor şi al opțiunilor metodologice permite transferul experiențial al învățării în contexte diferite.

În acelaşi timp, manualul trebuie să demonstreze eficiența sa ca instrument de învățare, din perspectiva elevului şi ca element de referință pentru profesor.

### 9.4.3. Repere pentru evaluarea manualelor

Reperele se fundamentează pe principiile de construcție a acestora, derivate din principiile de construcție ale curriculumului național în ansamblu:

- **finalităţile din structura programelor şcolare** pot fi prezentate explicit în structura capitolelor/lecțiilor, şi de asemenea convertite în sarcini de lucru şi în criterii de selecție a resurselor şi de orientare a evaluării;
- **conţinuturile învăţării** se referă la aspecte concrete privind cantitatea şi densitatea informațiilor, reprezentativitatea lor, prezența unor structuri nondisciplinare, diversitatea modalităților de concretizare a conținuturilor (de la textul lecției la reprezentări grafice şi imagini);
- **rolul manualului în organizarea şi conducerea învăţării** vizează concret aspecte metodologice şi strategii de evaluare, precum: metodele de învăţare activă, diferențierea, diversitatea şi accesibilitatea sarcinilor de lucru, facilitarea demersurilor reflexive, a interacțiunii şi a învățării autonome, stimularea motivației etc.;

- **reflectarea universului referenţial al elevului** se referă la deschiderea manualului către promovarea valorilor, dar şi conexiunile sugerate cu viața cotidiană;
- **aspectele referitoare la prezentarea grafică** pot include aprecieri privind calitatea grafică (text, imagini, culori), elemente de tehnoredactare, dimensiunea literelor, varietatea modurilor de structurare a lecțiilor.

Toate aceste repere se concretizează în: *criterii de evaluare, indicatori, scale de măsurare şi descriptori asociaţi* acestora, cu rolul de a ghida procesul de selecție a manualelor alternative**.**

Prezentăm mai jos, cu titlul de exemplu, câteva dintre modalitățile de particularizare.

- ***Finalităţile din structura programelor şcolare***

*Tabelul 31*

**Finalitățile din structura programelor şcolare**

| Criteriu | Indicatori | Descriptori (pe o scală 1-3) | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Corespondența manual-programă din perspectiva competențelor | 1.1.Includerea explicită a competențelor în structura manualului | Competențele din programă pot fi identificate la nivelul unor componente ale manualului | Competențele din programă sunt prezentate parțial în manual | Toate competențele din programă sunt explicit prezentate |
| | 1.2. Dezvoltarea competențelor cu ajutorul resurselor propuse de manual (activități de învățare, surse scrise şi vizuale) | Resursele propuse de manual sunt insuficiente pentru dezvoltarea competențelor | Competențele pot fi dezvoltate prin intervenții asupra resurselor propuse de manual (concretizarea activităților, completarea surselor vizuale şi scrise) | Manualul oferă resurse adecvate (suficiente, diverse, bine organizate) pentru dezvoltarea competențelor |
| | 1.3….. | | | |

- ***Aspecte referitoare la conţinuturile învăţării***

*Tabelul 32*

**Aspecte referitoare la conținuturile învățării**

| Criteriu | Indicatori | Descriptori (pe o scală 1-3) | | |
|---|---|---|---|---|
| 2. Corespondența manual-programă din perspectiva conținuturilor | 2.1. Calitatea informațiilor furnizate de manual | Majoritatea informațiilor au caracter teoretic, fiind nerelevante in raport cu dezvoltarea competențelor | Predomină informații ştiințifice formale, puțin relevante pentru dezvoltarea competențelor disciplinare | Dozaj echilibrat de informații pertinente şi relevante pentru dezvoltarea competențelor asumate de curriculum în ansamblu |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 2.2. Modul de concretizare a conținuturilor | Modalitățile de concretizare a conținuturilor sunt insuficiente în raport cu specificul disciplinei | Există câteva modalități de concretizare a conținuturilor care trebuie completate | Modalitățile de concretizare a conținuturilor sunt corespunzătoare şi suficiente |
| | 2.3.... | | | |

- ***Rolul manualului în organizarea şi conducerea învăţării poate fi particularizat astfel:***

*Tabelul 33*

**Rolul manualului în organizarea şi conducerea învățării**

| Criteriu | Indicatori | Descriptori (pe o scală 1-3) | | |
|---|---|---|---|---|
| 3. Manualul ca instrument de învățare | 3.1. Promovarea principiilor învățării active | Manualul nu promovează învățarea activă | Manualul provoacă în mică măsură gândirea critică şi motivația pentru învățare | Manualul facilitează descoperirea, gândirea critică şi motivația pentru învățare |
| | 3.2. Diferențierea sarcinilor de învățare | Manualul nu conține sarcini de învățare diferențiate | Sarcinile de învățare incluse pot fi reformulate pentru a facilita diferențierea | Majoritatea sarcinilor incluse țin cont de diferențierea în învățare |
| | 3.3.... | | | |

# Capitolul 10

# IMPLEMENTAREA CURRICULUMULUI; CONDUCERE ŞI MONITORIZARE

## 10.1. NATURA ŞI NIVELURILE IMPLEMENTĂRII

Şansele de reuşită ale unui proiect curricular, oricât de bine fundamentat şi elaborat ar fi, sunt minore dacă este implementat inadecvat sau eronat.

În sens larg, implementarea curriculumului presupune aplicarea sau transpunerea în practică a unui proiect construit unitar, armonizat cu contextul social-politic, economic şi cultural, susținut teoretic, politic şi administrativ, acceptat într-o bună măsură de actorii implicați. În sens restrâns, implementarea curriculumului se defineşte ca utilizare în practică a inovațiilor (M. Fullan).

O activitate care însoţeşte în mod curent implementarea, într-o măsură mai mică sau mai mare, mai mult sau mai puțin formalizată şi continuă, este cea de *monitorizare a implementării,* asigurată prin control din partea celor care aplică proiectul educațional (factori de decizie, cadre didactice, personal auxiliar/de suport), din partea unor instituții conexe şi complementare (ministerul educației, inspectoratele şcolare, universități, institute de cercetare) sau din partea societății civile (mass-media, lideri de opinie în domeniu, ONG-uri, sindicate, companii).

Managementul monitorizării se interesează de măsura în care inovația este implementată aşa cum s-a intenționat sau de nevoia de adaptare sau schimbarea inovației atunci când factorii contextuali o pretind.

O strategie a implementării multinivelare a curriculumului, centrată pe competențe, poate fi reprezentată astfel (apud J. Gordon, 2009):

– ***Nivelul meta.*** Organizații internaționale ca OECD sau UE influențează conceptualizarea, politicile naționale şi tehnicile de evaluare.
– ***Nivelul macro.*** Un cadru de referință flexibil este adeseori adaptat la nivel național, asociat cu mecanisme de asigurare a calității.
– ***Nivelul mezo.*** Autorități regionale/locale controlează unele resurse de implementare, au un rol, în creştere, în dezvoltarea curriculumului şi în evoluția rețelelor bottom-up.
– ***Nivelul micro.*** Liderii şcolari au un rol decisiv, iar şcolile trebuie să implice cadrele didactice şi alte persoane interesate în învățarea colaborativă şi găsirea de soluții comune.
– ***Nivelul nano.*** Şcolile sprijină rute individuale de învățare, bazate pe diagnostic şi pe metode personalizate de formare. O mare parte din învățare are loc în afara şcolii.

Simplificând, vom reduce varietatea tipurilor de implementare curriculară la două niveluri: sistemul de învățământ şi unitatea şcolară/procesul de instruire.

Activitățile de implementare vizează:

**(1) La nivel general/sistem de învăţământ:**

- implementarea concepției despre curriculum în documente de politică educațională şi în suportul legislativ necesar aplicării proiectului educațional național;
- transpunerea cadrului conceptual în planurile şi programele de învățământ; nuanțarea viziunii, adaptarea la arii curriculare, la resursele disponibile (în diverse medii de rezidență şi tipuri de şcoli, inclusiv cele care aplică alternative educaționale);
- transpunerea proiectului de curriculum prin mecanisme administrative şi suport metodologic: (a) alocarea resurselor financiare şi a dotărilor, (b) formarea managerilor şcolari, (c) favorizarea şi încurajarea activităților de schimb de experiență: conferințe pentru cadre didactice, cercuri metodice, lecții deschise, oportunități de mobilitate etc. – prin sistemul de acordare de credite transferabile, gradație de merit, stimulente salariale, recunoaştere formală/informală);
- proiectarea şi desfăşurarea evaluărilor naționale.

**(2) La nivelul unității de învăţământ/instruirii şcolare**

- alegerea şi introducerea de către cadrul didactic a unor variante/modele de abordare curriculară pe care le aplică în activitatea curentă, generate de către profilul de formare al nivelului respectiv, care permit, favorizează sau blochează integrarea şi extensia în nonformal;
- transpunerea de către cadrul didactic a prevederilor programei, prin activități curente precum: operaționalizarea obiectivelor, selecția conţinuturilor în funcţie de relevanța pentru grupul țintă, de actualitatea informațiilor disponibile, de resursele disponibile (inclusiv timp de instruire), alegerea strategiei şi metodelor didactice, adecvarea instrumentelor de evaluare la obiective şi la conținuturi;
- autoevaluare/monitorizarea punerii în practică a curriculumului prescris prin observarea şi analiza activităților de instruire, a sarcinilor de lucru construite, a instrumentelor de evaluare continuă şi finală utilizate; ameliorare continuă a activității didactice.

Primul nivel, centrat pe sistemul de învățământ, revendică o strategie națională a implementării curriculumului compusă din resursele implementării, strategii şi mecanisme de asigurare a controlului calității procesului; cel de-al doilea nivel – unitatea şcolară angajează procese de evaluare, control şi îndrumare realizate de managerii şcolari, şi de asemenea, spiritul de responsabilitate al personalului didactic în raport cu realizarea curriculumului național şi curriculumului la decizia şcolii.

Experiențele europene de până acum demonstrează că strategiile globale de schimbare a curriculumului „de sus în jos” (top-down) şi de jos în sus (bottom-up) devin productive, benefice dacă sunt solidare, complementare şi echilibrate. Totuşi, schimbările de anvergură se produc mai ales pe ruta top-down.

Actuala LEN furnizează pilonii necesari reconstrucției sistemului de implementare, monitorizare şi evaluare a curriculumului. Evaluările periodice şi naționale ale rezultatelor învățării la nivelul clasei pregătitoare, a claselor a II-a, a IV-a , a VI-a, a IX-a, dar şi la nivelul bacalaureatului, îndeplinesc funcții sumative, dar şi formative, permit diagnoza, reglarea şi optimizarea sistematică a programelor de formare.

## 10.2. CONDIŢII PENTRU IMPLEMENTAREA CURRICULUMULUI

Decidenții politici, managerii şcolari şi cadrele didactice pot adopta decizii pertinente şi interveni constructiv în implementarea curriculumului în măsura în care îşi formează o concepţie consistentă despre schimbarea educaţională: natură, cauze, strategii, procese şi factori care favorizează sau blochează implementarea schimbărilor curriculare.

Un model comprehensiv al factorilor asociați implementării curriculumului este prezentat mai jos. El reprezintă o adaptare cu dezvoltări de structură şi comentarii suplimentare ale unei scheme de analiză propusă într-un studiu internațional (J. Gordon, 2009).

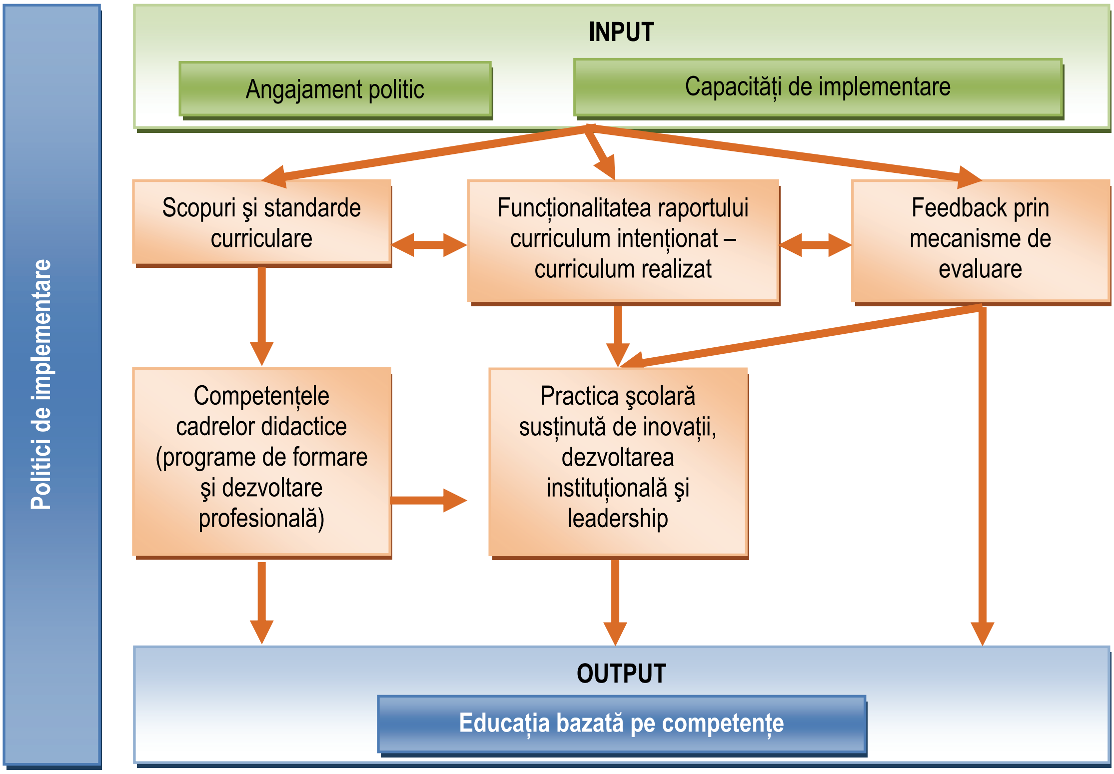



**Fig. 17.** Factori/condiții pentru implementarea curriculumului

Observăm că în reuşita sau nereuşita unei reforme curriculare intervin cel puţin 7 categorii de variabile:

1) Voința politică de a susține un proiect de reformă curriculară este esențială; ideologiile conflictuale, lipsa consensului subminează şansa schimbărilor intenționate. În câteva țări din Europa, inclusiv în România, reforma curriculară centrată pe competențe a dobândit deja o bază legislativă.

2) Angajamentul politic este necesar să fie dublat de existența unor capacități de implementare cel puțin corespunzătoare atât la nivelul sistemului de învățământ, cât şi al unității şcolare (strategii de implementare adecvate, metode care să genereze o ambianță de învățare favorabilă construcției competențelor, disponibilitatea instrumentelor de evaluare în raport cu tipurile de competențe vizate).

3) Reformele şcolare pentru a fi acceptate şi sprijinite au nevoie de scopuri şi obiective clare, transparente şi explicite, întemeiate pe analize serioase de nevoi şi convertite în competențe personale, sociale şi profesionale, judicios echilibrate. Un principiu de convergență al politicilor educaționale actuale este acela de a proiecta obiectivele programelor de formare în termeni de competențe.

4) Asigurarea funcționalității curriculumului planificat – curriculumului realizat este chiar nucleul implementării.

Pentru cadrele didactice, cheia de lectură a curriculumului intenționat, dată de abilitarea curriculară obținută prin programe de formare şi prin schimb de experiență se raportează la condiționările pe care le aduc cu sine programele şcolare, ghidurile metodologice şi manualele şcolare. Curriculumul realizat este astfel tributar *ab initio* clarității exprimării şi completitudinii documentelor curriculare, capacității autorilor de manuale de a transpune o viziune educațională nouă, evantaiului de instrumente şi metode oferite ca exemplu sau cu care cadrul didactic este înarmat pentru desfăşurarea situației educative orientate către finalități noi.

Pe de altă parte, proiectul de curriculum nu trebuie considerat ca un *datum* – imuabil, fixat definitiv în nişte cadre rigide. El este un reper, care comportă într-o oarecare măsură schimbări în funcție de feedback-ul primit din sistem în urma implementării. De asemenea, curriculumul prescris poate căpăta nuanțe, clarificări, rafinări ca urmare a raportării la condițiile de implementare, la caracteristicile celor care îl transcriu în praxisul didactic, la caracteristicile elevilor asupra cărora îşi exercită în fond efectele; o parte dintre aceste condiții sunt greu de prevăzut, iar totalitatea tipurilor de efecte sunt dificil de estimat în faza de proiect. De aceea, este de aşteptat să existe o relație dinamică între prevederile curriculumului şi modul în care sunt implementate concret, care să ducă la ajustări continue de ambele părți, fără însă a se abate de la nucleul de principii care fundamentează reforma.

Mai mult, angajarea susținută din partea cadrelor didactice şi a decidenților în direcția implementării ideilor reformei şi introducerea/adaptarea în practica de zi cu zi sunt condiții necesare pentru schimbarea profundă la nivel de concepție, iar această schimbare poate dura ani, mai degrabă decât luni (Fullan, 2008). În tot acest răstimp, actorii sistemului trebuie susținuți prin precizări, clarificări, reinterpretări în cadrul întâlnirilor, conferințelor, discursurilor publice, cursurilor de formare inițială şi continuă, precum şi la nivelul deciziilor de coordonare şi suport. „*Standardele curriculare şi evaluarea sunt mai probabil să fie implementate cu succes dacă sunt acompaniate de oportunități extinse de dezvoltare profesională cu aplicabilitate practică*” (Fullan, 2008 apud, Cohen şi Hill, 2001).

5) Feedback-ul furnizează informații despre calitatea derulării programului, permite stabilirea congruenței dintre instalarea reală şi instalarea planificată a programului, sprijină, după caz, adoptarea unor intervenții corective sau ameliorative. Feedback-ul este pârghia evaluării formative.

6) Capacitățile şi instrumentele disponibile ale implementării sunt valorificate în cadrul practicilor şcolare. Centrarea programelor pe competențe pretinde un alt mod de organizare a activităților formative, de regulă în manieră nontradițională, şi, de asemenea, alte tipuri de învățare: învățare experiențială, învățarea prin reflecție, învățarea prin acțiune, învățarea prin investigație etc. De exemplu, dezvoltarea competențelor pentru cetățenie activă reclamă o viață şcolară democratică şi activități civice relevante; spiritul antreprenorial probabil nu poate fi cultivat fără experiențe practice în companii reale sau virtuale.

Competențele transversale se dezvoltă şi pot fi evaluate prin intermediul unor medii de instruire şi instrumente mai rafinate.

Nu în ultimul rând, aspectele care țin de **organizarea şcolară** şi managementul instituțional pot contribui sau pot impieta asupra modului în care prevederile noului curriculum sunt puse în practică în mod adecvat. Modalitatea în care sunt alocate şi distribuite resursele, posibilitatea de a realiza întâlniri de consultare cu reprezentanți ai comunității, gradul real de autonomie în formularea CDŞ, posibilitatea angajării/alocării de personal şi resurse pentru CDŞ, existența şi accesul la instrumente de colaborare cu alte instituții şcolare – sunt numai unele dintre acestea.

De asemenea, etapizarea implementării noului curriculum, introducerea lui graduală în sistemul şi în procesul de învățământ constituie o condiție pentru succesul proiectului educațional național. Stabilirea unor etape succesive, de la elemente de bază la aspecte mai complexe, de la componente care trebuie ameliorate imediat (precum formarea cadrelor didactice, elaborarea planurilor şi programelor şcolare) şi până la componente de acord fin (controlul calității, relația cu comunitatea, predarea în echipă etc.) – poate fi prevăzută într-un interval de timp destul de larg şi complementarizată cu un sistem de indicatori de parcurs, care să ofere continuu măsura nivelului atins şi a direcțiilor de ameliorare.

Abordarea implementării curriculumului este propusă în contextul de față la intersecția dintre multiple perspective:

- în prelungirea propunerilor cadrului teoretic al curriculumului național şi consecvente acestora, în perspectiva definirii teoretice a condițiilor, etapelor şi punctelor cheie ale procesului de implementare a schimbărilor (abordare procesuală – implementarea fiind privită ca o etapă în procesul de dezvoltare şi integrare a unui proiect curricular);
- ca mod de valorificare a conceptelor teoretice în praxisul didactic, în perspectiva aplicării formulelor teoretice avansate în faza de proiectare (perspectivă teleologică);
- ca punct nodal al componentelor care alcătuiesc cadrul curriculumului, integrând unitar concepțiile avansate în privința finalităților, evaluării, conținuturilor, metodologiei şi contextului în care se aplică proiectul educațional propus (abordare integratoare);
- ca oportunitate de validare a teoriilor actuale privind educația (perspectivă utilitarist-constructivă).

7) Esențială pentru o implementare cât mai aproape de intențiile curriculumului proiectat este deschiderea cadrelor didactice către noi abordări, **disponibilitatea de a încorpora inovațiile didactice**. În strânsă legătură cu aceasta, un reper important pentru un proces educațional de calitate şi adaptat la cerințele actuale îl constituie **nivelul de pregătire al cadrelor didactice**, capacitatea de transpune prevederile documentelor curriculare, posibilitatea de a înțelege şi de a implementa extensii ale curriculumului şi de a face legătura cu nonformalul etc. De aceea, parcursurile de formare inițială şi continuă trebuie adaptate continuu, iar transformări majore în programele de formare (cel puțin inițială) ar trebui să aibă loc la începutul unei perioade de implementare a unor schimbări semnificative în cadrul curriculumului național.

Un alt cadru de referință pentru analiza factorilor implementării, cu referințe directe la inovație este dezvoltat de M. Fullan, o autoritate internațională a domeniului.

Inovația, ca punct central al unui proiect curricular, se implementează, după Fullan (2008), în strânsă relație cu patru tipuri de factori care indică măsura în care este pusă în practică:

***Caracteristicile inovaţiei:***

– claritate – cât de bine definită şi de explicită este inovația;

– complexitate – gradul de schimbare față de practica actuală.

***Strategiile utilizate:***

– formare continuă;

– resursele suport;

– mecanisme de feedback;

– participare – actorii sistemului care influențează procesul de implementare.

***Caracteristicile celor care adoptă inovaţia:***

– procesul de adoptare – participarea în deciziile privind adoptarea schimbărilor;

– climatul organizațional;

– factori de context;

– factori demografici – caracteristicile persoanelor implicate în procesul de adoptare a schimbărilor.

***Caracteristici ale unităţii de decizie/de coordonare (nivel macro):***

– întrebări de design;

– sisteme/modalități/mecanisme de susținere prin diverse tipuri de recunoaştere, suport motivațional informal sau formalizat;

– rolul evaluării;

– complexitatea administrativă/politică – transparența şi conlucrarea straturilor decizionale.

Elementele cheie al introducerii inovației – numită de Fullan ***Faza 1***, pentru a o diferenția de faza următoare, de reforma propriu-zisă a sistemului – constau în „relația dintre comportamente şi convingeri, natura inovației şi a procesului de adoptare, utilitatea separării celor trei faze ale procesului de schimbare (adoptare, implementare, instituționalizare), precum şi trecerea la reforma întregului sistem/întregii şcoli”. Schimbarea, în această perspectivă, nu poate fi încorporată prin introducerea treptată a câte unui element inovativ, ci prin adoptarea tuturor elementelor de noutate prin intervenții precise la nivelul fiecărei componente a sistemului de învățământ.

Noile seturi de comportamente, convingeri şi concepții asupra educației stau la baza implementării; Fullan (2008) remarcă faptul că majoritatea strategiilor de implementare utilizate sunt prea puțin în măsură să atingă obiectivele de schimbare profundă necesare la nivelul cadrelor didactice şi, implicit, la nivelul învățării.

Evaluarea experiențelor de implementare a inovației în sistemele de învățământ arată foarte clar că, în puținele cazuri în care implementarea a fost un succes, acesta s-a datorat susținerii (suportului cu metodologii, materiale, mecanisme de recunoaştere şi recompensare), continuității la nivel de leadership, selecției şi susținerii adecvate a profesorilor debutanți, precum şi unui sistem bine pus la punct de dezvoltare profesională continuă.

În general vorbind, **rezistenţa la schimbare** survine ca rezultat al unor factori precum: lipsa asumării/aderării la principiile schimbării, lipsa beneficiilor, încărcătură sporită, lipsa suportului administrativ, singurătate, insecuritate, incongruența normelor/dispozițiilor, plictiseală, haos, înțelegere diferită a ceea ce presupune schimbarea, prea multă inovație deodată, puncte unice de rezistență/puncte forte singulare (Harvey, 2010). În ce priveşte implementarea curriculumului, dificultățile care trebuie vizate şi prevenite printr-o bună proiectare sunt enumerate de Fullan şi Pomfret (1977):

- inerție – lipsa dorinței de schimbare;
- status quo – cadre didactice şi decidenți care sunt satisfăcuți cu ceea ce au şi ce fac;
- ritm rapid al schimbărilor – noi schimbări anunțate pentru viitor pot bloca inovațiile propuse pentru perioada în curs;
- lipsa cunoştinţelor profesorilor – lipsa timpului pentru a citi şi a înțelege esența schimbărilor propuse;
- lipsa suportului financiar şi lipsa timpului necesar.

## 10.3. CONSIDERAŢII ŞI SUGESTII DE ORDIN PRACTIC

Având în vedere că implementarea curriculumului este un proces sistematic, continuu, de durată, care trebuie atent coordonat, urmărit şi ameliorat, este necesară proiectarea unor activități care să susțină integrarea eficace, precum monitorizarea şi evaluarea periodică a implementării curriculumului, intervenții ciclice ameliorative în programele şcolare şi în prevederile din legislația secundară privitoare la curriculumul şcolar, activități de elaborare de ghiduri şi exemple de bună practică relevante pentru diverse contexte de implementare etc.

Cele două niveluri la care putem vorbi despre implementarea curriculumului – nivelul sistemului de învățământ şi nivelul instruirii – pot fi susținute de instrumente-resursă şi de grile de monitorizare/autoevaluare, utile procesului de „traducere" adecvată a intențiilor în practică.

Spre exemplu, pentru a monitoriza progresul implementării noului curriculum în instituțiile de învățământ, ar putea fi utilizată o manieră de clasificare a şcolilor de tipul celor propuse în lucrările specializate (Verspoor şi Wu, 1990), care să ofere o imagine despre stadiul în care fiecare şcoală se situează, pentru a se putea aplica variante standardizate de intervenție. Grila se suprapune parțial peste stadiile implementării inovației identificate de Fullan în 2001: inițiere, implementare, instituționalizare. Astfel, criteriul gradului de implementare în practică a prevederilor noului curriculum, compus dintr-o serie complexă de indicatori, ar putea împărți unitățile şcolare pe următoarele paliere:

- integrare inexistentă sau de nivel scăzut/aplicare defectuoasă, superficială (*Unskilled*);
- integrare mecanică/aplicare parțială (*Mechanical*) – adoptare/inițiere;
- integrare completă în rutina didactică (*Routine*) – implementare;
- nivel ridicat/manieră profesionistă de integrare (*Professional*) – instituționalizare.

*Tabelul 34*

**Modelul „Stage" (Verspoor şi Wu, 1990 – pentru învăţământul secundar)**

| | **Cadre didactice**<br>1. Background<br>2. Profesionalism<br>3. Reacţie la inovare | **Curriculum**<br>1. Conţinut<br>2. Metode didactice | **Organizare şcolară**<br>1. Manuale şi alte materiale<br>2. Supervizare/suport | **Strategii de intervenţie**<br>1. Schimbări posibile<br>2. Formare profesională continuă<br>3. Dezvoltare şcolară |
|---|---|---|---|---|
| 1. *Unskilled* (integrare inexistentă sau de nivel scăzut/ aplicare defectuoasă, superficială) | 1. stăpânire îndoielnică a conţinutului disciplinei;<br>formare profesională inexistentă sau insuficientă.<br>2. cadre didactice demotivate şi izolate de comunitatea profesională.<br>3. ignoranţă, confuzie, lipsă de capacitate de aplicare. | 1. conţinut disciplinar îngust/ minimal, accent pe cunoştinţe de bază, standarde scăzute;<br>pierderi mari acceptate.<br>2. recitare, învăţare mecanică şi memorizare;<br>elevii copiază de pe tablă;<br>nu se realizează individualizarea/ instruirea diferenţiată. | 1. un singur manual utilizat de către profesor;<br>absenţa aproape totală a materialelor de instruire.<br>2. supervizare sporadică, focalizată pe control administrativ şi conformitate cu regulamentele. | 1. simplificarea structurii şi furnizarea de ghiduri structurate, manuale şi materiale minimale de suport pentru instruire.<br>2. formarea cadrelor didactice în specialitatea disciplinei şi în metodologie didactică elementară;<br>susţinerea cadrelor didactice în a percepe nevoia de ameliorare.<br>3. întărirea supervizării şi a suportului la nivel de instituţie. |
| 2. *Mechanical* (integrare mecanică/ aplicare parţială) | 1. stăpânire la nivel mediu a conţinutului disciplinei;<br>formare profesională limitată.<br>2. contacte întâmplătoare cu colegii prin intermediul formării continue; cadrele didactice manifestă un oarecare interes faţă de ameliorarea profesională, dar poate fi descurajată uşor.<br>3. nesiguranţă cu privire la utilizare;<br>concentrare pe nivelul personal de stăpânire; | 1. conţinut foarte structurat, accentul se pune pe elementele de bază;<br>diferenţiere curriculară inexistentă sau în mică măsură;<br>standardele sunt impuse de examene;<br>se acceptă repetiţia ca mijloc de menţinere a uniformităţii.<br>2. memorizare;<br>respectare ad litteram a curriculumului, activităţi şi obiective pe termen scurt;<br>aplicare rigidă a unei singure tehnici de instruire. | 1. un manual per elev la disciplinele din trunchiul comun.<br>2. supervizare ocazională;<br>focalizare pe conformitate;<br>formare continuă sporadică şi focalizată pe diseminarea programelor structurate;<br>se pune accentul pe aplicarea standardizată a curriculumului şi a materialelor. | 1. extinderea curriculumului;<br>ghiduri şi manuale pentru cadrele didactice prin care se stabilesc standardele aplicate la examene.<br>2. mai multă formare profesională în specialitatea disciplinei;<br>introducerea câtorva tehnici simple care să facă predarea mai eficientă şi variată;<br>creşterea încrederii cadrelor didactice prin activităţi de formare şi sprijin la nivelul şcolii.<br>3. formarea directorilor de şcoală în domeniul dezvoltării fundamentelor curriculumului şcolar, personalului şi |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | o diminuare a inovației în vederea adaptării la capacitatea şi motivarea profesionale personale. | | | organizării;<br>stimularea creării de departamente şi a cooperării dintre cadrele didactice la nivel de şcoală şi între şcoli. |
| 3. *Routine* (integrare completă în rutina didactică) | 1. stăpânire adecvată a conținutului disciplinei;<br>formare corespunzătoare.<br>2. contacte întâmplătoare cu colegii;<br>interes față de ameliorarea rezultatelor elevilor dacă se oferă stimulente adecvate.<br>3. scepticism cu privire la efectele imediate;<br>voință şi capacitate de a depune un efort onest;<br>cadrele didactice vor încerca să adapteze inovațiile pentru facilitarea managementului clasei şi aplicarea standardizată. | 1. finalitățile curriculumului încep să fie mai extinse, dar programele analitice sunt încă puternic dominate de examene;<br>există o oarecare diferențiere curriculară şi o urmărire a elevilor;<br>în principiu, există oportunități de adaptare şi experimentare;<br>se acordă puțină atenție orientării în carieră a elevilor;<br>preocupare față de prevenirea eşecului.<br>2. memorizarea încă domină, dar există tot mai multe încercări de a introduce învățarea prin acțiune (*learning by doing*);<br>planificare pe termen mediu folosind manualele şi materialele cu o orientare pe finalități într-o mai mare măsură;<br>variere limitată. | 1. sunt disponibile texte suplimentare;<br>încep să apară abateri şi o utilizare selectivă a textelor;<br>o asigurare corespunzătoare a materialelor;<br>o bibliotecă a şcolii de mici dimensiuni.<br>2. supervizarea este mai frecventă şi mai puțin orientată spre conformitate;<br>formare continuă mai frecventă – se accentuează aplicarea inovațiilor în activitatea de predare;<br>rolul directorului ca sursă de cunoştințe/autoritate devine mai important. | 1. predare mai focalizată pe înțelegere;<br>o oarecare diversitate şi flexibilitate pot fi introduse la nivelul curriculumului;<br>obiectivele pot fi extinse pentru a permite o mai mare atenție acordată capacităților de procesare a informației, unor probleme ştiințifice şi sociale şi orientării în carieră.<br>2. introducerea unor forme mai complexe de predare;<br>promovarea schimburilor profesionale între cadrele didactice şi a dezvoltării carierei didactice.<br>3. formarea directorilor de şcoală ca lideri educaționali;<br>stimularea unei culturi a colaborării în şcoli şi a planurilor de dezvoltare şcolară/disciplinară. |
| 4. *Professional* (nivel ridicat/ manieră profesionistă de integrare) | 1. o bună stăpânire a conținutului disciplinei; cadre didactice bine formate.<br>2. contacte frecvente cu colegii;<br>consultarea publicațiilor | 1. se pune accentul pe semnificație şi înțelegere, într-un curriculum extins;<br>este permisă o varietate de conținuturi şi metode;<br>atenție considerabilă față de rolul | 1. disponibilitate la scară largă a manualelor, materialelor pentru lectură suplimentară şi materialelor bibliografice;<br>o bibliotecă a şcolii bine dotată;<br>o varietate a materialelor | 1. inovarea devine o caracteristică permanentă.<br>2. cadrele didactice pot fi încurajate să se comporte şi să se perceapă ca profesionişti;<br>oferirea de oportunități diverse de |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | profesionale;<br>interes față de ameliorarea rezultatelor elevilor.<br>3. punctul central de interes este reprezentat de nevoile elevilor;<br>voința de a încerca şi a testa abordări alternative;<br>cadre didactice încrezătoare în propria capacitate de a stăpâni şi a adapta inovațiile pentru a răspunde nevoilor unui anumit grup de elevi. | şcolii pentru viitorul elevilor.<br>2. deprinderi de învățare autogenerate: practici reflective; abilitatea de a investiga noi idei; planificarea pe termen lung a activității didactice îi permite cadrului didactic să adapteze folosirea materialelor şi a succesiunii etapelor de proiect curricular la nevoile elevilor;<br>instruire individualizată sau prin discuții în grupuri multiple. | instructive.<br>2. directorul devine sursă de sprijin pedagogic;<br>sprijinul şi asistența externe sunt disponibile în funcție de diferiți factori;<br>formarea pune accentul pe dezvoltarea competențelor profesionale, permițându-i cadrului didactic o abordare a instruirii corespunzătoare în fiecare situație. | dezvoltare profesională a personalului.<br>3. şcolile au mai multă independență în ceea ce priveşte funcționarea şi răspund într-o măsură mai mare nevoilor societății. |

Grila prezentată are o valoare şi pentru o eventuală proiectare a etapelor de implementare graduală a noului curriculum.

- Autorii conchid, odată cu Fullan: un nivel înalt al implementării curriculumului poate fi aşteptat dacă:

1. Cadrele didactice percep nevoia unui nou curriculum;
2. Schimbările curriculare nu sunt excesiv de complexe şi sunt clar explicate cadrelor didactice;
3. Materiale de calitate sunt oferite cadrelor didactice ca suport;
4. Schimbări similare ale curriculumului s-au dovedit a fi de succes;
5. Directorii de şcoală sunt încurajaţi să îşi asume responsabilitatea implementării noului curriculum şi sunt pregătiţi în acest sens;
6. Cadrele didactice primesc un substanțial input privind noul curriculum şi există programe adecvate pentru pregătirea lor profesională în această direcţie;
7. Există un sprijin puternic al conducerii şcolii şi al comunității în favoarea schimbării curriculare;
8. Există un plan al implementării dezvoltat atent, cu specificații pentru monitorizarea implementării;
9. Administratorii adoptă măsuri necesare pentru a preveni sau răspunde la problema supraîncărcării cadrelor didactice în condițiile implementării noului curriculum;
10. Cadrele didactice au oportunitatea de a-şi împărtăşi reciproc ideile şi problemele şi beneficiază de sprijinul inspectorilor şi directorilor şcolari.

# Capitolul 11

# EVALUAREA CURRICULUMULUI; EVALUARE SI CERTIFICARE

## 11.1. BAZELE TEORETICO-METODOLOGICE

### 11.1.1.Concepte şi problematică

Evaluarea curriculumului utilizează un sistem de concepte şi proceduri care coroborate formează un subsistem al curriculumului. Acesta este reprezentat de obiectul, scopurile şi nivelurile evaluării, de tipuri de evaluare, standarde şi agenţi, de modele, metode, proceduri de certificare şi procese de metaevaluare.

Un set de întrebări orientează şi reglează demersurile evaluative (M. Preedy, 2001):

- Care este scopul şi focalizarea evaluării?
- Ce criterii sunt utilizate pentru a formula judecăţi?
- Ce evidenţe urmează să fie colectate şi ce metode de înregistrare şi analiză vor fi utilizate?
- Ce categorii de persoane interesate vor fi consultate?
- Cine este responsabil pentru evaluare?
- Ce timp şi resurse vor fi alocate?
- Ce acţiuni urmează să fie adoptate pe baza rezultatelor obţinute?

### 11.1.2. Obiectul, scopurile şi modelele evaluării curriculumului

Ariile potenţiale ale evaluării curriculumului acoperă un spectru variat. Câteva dintre cele mai reprezentative sunt:

– ***Tipurile de programe***

Curriculumul şcolar vizează, în esenţă, un program de formare şi instrumentele sale de sprijin (auxiliarele curriculare). Aşadar, evaluarea curriculumului se raportează la programe de formare educaţionale sau profesionale de diferite tipuri şi grade de complexitate care

operează la un palier sau altul al învăţământului. De exemplu se poate evalua calitatea învăţământului obligatoriu sau profilul profesional al unui liceu tehnologic, meritele unui program pentru elevii cu CES sau pentru elevii capabili de performanțe înalte, valoarea învăţământului primar alternativ sau a unui program „şcoala după şcoală". De asemenea, diferitele forme ale educației non-formale ar putea deveni obiect al evaluării pentru a fi integrate în sistemul de formare şi recunoaştere al competențelor.

– ***Procesele implicate în conceperea şi realizarea programului***

Celor trei procese fundamentale, proiectarea, implementarea şi evaluarea curriculumului, le corespund trei planuri de evaluare: evaluarea de proiect, evaluarea de proces, evaluarea de produs/impact. Evaluarea devine comprehensivă are mai mare relevanță şi utilitate atunci când cele trei planuri sunt abordate corelativ şi unitar.

– ***Componentele structurale ale curriculumului***

Pot fi unități legitime de evaluare: obiectivele şi conținutul programului, resursele umane, materiale şi financiare, strategiile de intervenție formativă, timpul disponibil, sistemul managerial-evaluativ. Desigur, contează cel mai mult aprecierea gradului de interacțiune funcțională dintre toate aceste componente.

– ***Ciclul de viaţă al unui program***

Un program traversează mai multe etape în biografia sa: faza de inițiere, faza de dezvoltare, „rodare", faza de consolidare, maturizare şi faza de încheiere.

Evaluarea poate fi relevantă prematur atunci când anumite proceduri valabile pentru o anumită fază sunt aplicate în altă etapă. De exemplu, ponderea evaluării formative şi a evaluării sumative variază diferențiat, se înscriu pe curbe contradictorii în raport cu etapele de dezvoltare ale unui program.

– ***Tipurile de curriculum***

După unii autori (Inglish, Glatthorn) în perimetrul şcolar funcționează mai multe variante curriculare care afectează rezultatele şcolare ale elevilor: curriculum recomandat, scris; curriculum predat, curriculum învățat, curriculum asistat (prin manuale sau auxiliare curriculare), curriculum testat (integrat în probe de evaluare) şi curriculum „ascuns" (latent). Rolul evaluării este acela de a decela raporturile de corespondență sau discrepanță dintre aceste tipuri, intensitatea influențelor de la un tip la altul şi de a identifica astfel problemele critice care necesită corecții sau ameliorări.

– ***Evaluarea***

Evaluarea poate constitui ea însăşi obiect al evaluării. În acest caz interesează nu doar dacă un program este valoros sau nu, ci ***calitatea*** evaluării, criteriile în raport cu care se judecă evaluarea inițiată şi realizată.

Cât de „bună" este evaluarea, cât de „bun" este un raport de evaluare, ce standarde guvernează activitatea evaluatorului expert sunt întrebări care se situează în sfera metaevaluării. Studiile de acest gen, privind controlul calității evaluării, sunt în general rare, deşi există sisteme metodologice cu anumită consacrare atât în UE, cât şi în America de Nord. De exemplu ***Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*** a propus un set de 4 categorii de criterii – *utilitate, acurateţe, fezabilitate, deontologie* – şi 30 de itemi la care fac trimiteri atât lucrările de referință, cât şi studii concrete.

Întrebarea ce se evaluează la nivelul unui sistem sau program în mod necesar trebuie însoţită de alte două întrebări capitale: „De ce se evaluează?” şi „Cu ce criterii?”.

Unii autori diferenţiază scopul evaluării de rolurile sau funcţiile evaluării, alţii le consideră interşanjabile. Michael Scriven, o autoritate în domeniu, consideră că scopul evaluării este acela de a determina meritele, calitatea, valoarea unui program, în timp ce rolurile indică în ce direcţii şi cum vor fi folosite informaţiile evaluative. De exemplu, concluziile privind plusurile sau minusurile unui program pot servi adoptării unor decizii cum ar fi continuarea, îmbunătăţirea, generalizarea sau suspendarea programului. Importantă este ideea că evaluarea îndeplineşte un rol de cunoaştere şi apreciere, dar şi unul de întemeiere a deciziilor şi acţiunii.

Raţiunile evaluării unui program curricular pot fi multiple: pentru a informa pe cei interesaţi despre calitatea programului, pentru a obţine informaţii diagnostice sau prognostice, pentru recunoaşterea, certificarea sau acreditarea unui program, pentru a face o selecţie între mai multe programe competitive.

O formulare sintetică surprinde în mare măsură esenţa procesului: „evaluarea curriculumului este interesată de colectarea evidenţelor pentru a descrie şi formula judecăţi despre valoarea sau meritele planurilor, proceselor şi rezultatelor curriculumului, ca bază pentru dezvoltarea şi îmbunătăţirea acestora” (M. Preedy, 2001, pag. 89).

Din enunţul de mai sus pot fi derivate două scopuri sau funcţii majore ale evaluării programelor: funcţia *accountability* şi funcţia *managerială*. Prima colectează date şi produce argumente de natură să susţină calitatea programului. Întrebările asociate sunt: programul este valoros; de ce; cine răspunde pentru calitatea acestuia. Cel de-al doilea rol este interesat de optimizarea managementului programului şi răspunde la întrebarea cum funcţionează programul, când şi cum poate fi îmbunătăţit. În prima situaţie, evaluarea sancţionează programul şi responsabilizează personalul, în a doua, evaluarea se pune în serviciul creşterii calităţii programului. Cele două orientări presupun moduri diferite de organizare şi conducere a evaluării.

Examinând statutul de importanţă acordat în prezent, în diferite sisteme de învăţământ a celor două perspective majore accountability şi manageriale, am putea identifica o tendinţă de echilibru, cu un anumit avantaj în favoarea primei perspective.

Scopurile/rolurile variate ale evaluării curriculare pot fi realizate cu ajutorul unor modele şi metode specializate. Teoria şi metodologia curriculumului, pe de-o parte, şi teoria evaluării programelor sociale şi educaţionale, pe de altă parte, au produs un ansamblu de modele, unele deja consacrate: evaluarea centrată pe obiective/rezultate aşteptate, performanţe; evaluarea fără scopuri, evaluarea centrată pe decizii, evaluarea bazată pe consumator, evaluarea centrată pe judecata de expert, evaluarea cu oponent, evaluarea naturalist-participativă etc. Numai o parte din aceste modele sunt exploatate în cercetarea şi practica evaluării de la noi şi nu întotdeauna în varianta cea mai dezvoltată.

Sistemul modelelor de evaluare prezintă un potenţial care ar trebui mai mult valorificat. De exemplu, evaluarea centrată pe consumator ar putea fi utilizată în avantajul evaluării şi selecţiei unor produse curriculare de bază sau auxiliare aflate pe piaţă (manuale, pachete de învăţare multimedia, ghiduri metodice, softuri educaţionale etc.). Modelul de evaluare centrat pe decizii – CIPP-ul, poate fi pus în serviciul proiectării şi managementului curriculumului la decizia şcolii.

## 11.2. SISTEMUL INSTITUŢIONALIZAT AL EVALUĂRII CURRICULUMULUI; PRACTICA EVALUĂRII

### 11.2.1. Niveluri şi standarde

Evaluarea curriculumului operează la câteva paliere instituționale: a) organisme centrale, ministerul de resort şi instituții, agenții specializate; b) inspectorate şcolare; c) unități de învățământ şi d) clasa de elevi. Acestora li s-au adăugat în ultimul timp organizații internaționale care realizează evaluări comparative (IEA, OECD etc.). Fiecare palier se diferențiază din punctul de vedere al agenților, obiectului, funcțiilor şi modalităților de evaluare, îşi asumă responsabilități distincte; în acelaşi timp ar trebui să funcționeze, în cadrul unei concepții unitare care să asigure coerența relațiilor şi finalităților lor.

Problema centrală a evaluării curriculumului național rămâne aceea a standardelor şi, în primul rând, a standardelor curriculare. În cadrul de referință propus, se sugerează într-un alt capitol definirea standardelor curriculare prin raportarea la natura şi registrul competențelor şi, de asemenea, la indicatorii de performanță ai acestora. Comisii de specialişti urmează ca în cadrul unor cercetări de tip cercetare-dezvoltare să determine standardele curriculare pentru profilurile de formare specifice diferitelor niveluri de şcolaritate şi pentru fiecare disciplină a planurilor de învățământ aferente. Punctul de plecare îl reprezintă analiza competențelor generice, iar în cazul învățământului profesional şi tehnic dublarea acesteia cu examinarea standardelor profesionale.

În condițiile elaborării standardelor curricular-evaluative se va putea trece la construcția unui nou sistem de certificare educațională şi profesională. Standardele vor fi raportate la specificațiile Cadrului european şi național al calificărilor şi, de asemenea, vor fi corelate cu tipurile de examene stipulate de LEN.

Un sistem valid de evaluare a curriculumului este interesat nu numai de specificarea standardelor, criteriilor de evaluare, ci şi de monitorizarea şi evaluarea nivelului de realizare al acestuia. Standardele procesuale/procedurale sunt importante; ele indică când se realizează evaluarea, de către cine, cu ce funcții şi cum. Din acest punct de vedere, noua LEN trasează coordonatele unui nou sistem de evaluare, precizând etapele, disciplinele şi natura generală a probelor prevăzute. Şi în acest caz este nevoie însă de realizarea unei metodologii specifice şi a unei bănci de teste de agenții specializate.

Există o anumită tensiune între flexibilitatea curriculumului şi autonomia mai mare conferită cadrelor didactice, prin reglementările LEN 1/2011 şi „algoritmul” riguros al evaluării prevăzut de aceeaşi lege. Această realitate poate fi pusă în relație cu unele tendințe manifestate pe plan european şi transeuropean, inclusiv în țările cu un sistem de învățământ puternic descentralizat: definirea standardelor centralizate național şi creşterea controlului realizării standardelor.

Sunt şi voci care susțin că introducerea unui control prea strâns şi prea frecvent al performanțelor elevilor, mai ales dacă se bazează pe probe standardizate generează fenomene de stres accentuat în rândul elevilor şi cadrelor didactice, nu au relevanță pentru un spectru mai larg de achiziții şcolare şi ridică prea mult costul educației.

## 11.2.2. Evaluarea de proiect, evaluarea de proces şi evaluarea de produs

Fiecare din cele trei planuri în discuţie îşi are raţiunea sa, reclamă criterii distincte şi proceduri specifice de colectare, analiză şi interpretare a datelor pentru a formula judecăţi de valoare.

- ***Evaluarea de proiect*** controlează calitatea proiectului curricular (plan, programă, manual etc.) înainte de a fi valorificat practic, fie printr-o analiză multicriterială, fie printr-un studiu pilot. Rolul acestei întreprinderi este acela de a verifica, îmbunătăţi şi valida proiectul şi de a proteja populaţia ţintă de eventualele efecte nedorite.

Activitatea conceptorilor, realizatorilor şi evaluatorilor de curriculum poate fi ghidată de câteva criterii:

- o Legitimitatea/pertinenţa programului; justificarea programului prin raportarea la nevoi reale şi prioritare sau la valori recunoscute;
- o Completitudinea programului; programul integrează toate componentele de bază, structurale ale unui proiect curricular;
- o Fezabilitatea programului; caracterul realist, realizabil al intenţiilor, aprecierea disponibilităţilor şi a nevoilor de resurse umane, materiale şi financiare;
- o Coerenţa programului; gradul de interacţiune funcţională între toate componentele programului;
- o Raţionalitatea costurilor prevăzute; planificarea şi utilizarea adecvată a resurselor; comparaţie cu alte programe similare;
- o Sustenabilitatea programului; există garanţii privind continuitatea programului şi stabilitatea efectelor produse;
- o Calitatea bazelor teoretice; concepţia referitoare la factorii schimbării, la strategiile de promovare a inovaţiilor, analiza cauzalităţii situaţiilor problematice etc.

- ***Evaluarea de proces*** urmăreşte controlul şi îmbunătăţirea calităţii desfăşurării programului, deceleazá eventuale bariere, erori sau dificultăţi şi, după caz, adoptă măsuri corective.

Implementarea poate fi ghidată, de asemenea, de câteva criterii:

- o Corespondenţa dintre instalarea reală (curriculum implementat) şi instalarea aşteptată (curriculum planificat). Hiatusul sau discrepanţe prejudiciabile cu grade diferite de intensitate între teorie şi practică, între ceea ce se gândeşte şi ceea ce se produce în fapt pot apărea şi în această arie a curriculumului.
- o Controlul progresului programului; acest principiu are în vedere reconsiderări ameliorative ale programului prin intermediul evaluării formative. Atunci când în derularea programului intervin elemente neprevăzute sau rezultatele parţiale nu anticipă rezultatele finale, proiectul iniţial este revăzut, adaptat noilor împrejurări pentru a ameliora efectele sale.

- ***Evaluarea de produs sau de impact*** se focalizează pe examinarea consecinţelor programului; îşi propune să deceleze toate efectele unui program, intenţionate şi neintenţionate, pozitive şi negative. Evaluarea de impact este tipul de evaluare cel mai complex şi pretenţios, deoarece nu numai că identifică şi apreciază rezultatele programului, ci intenţionează să demonstreze că variabilele programului şi nu alţi factori au generat efectele constatate. La modul ideal numai o cercetare experimentală poate produce rezultate şi interpretări certe, lipsite de orice echivoc.

Evaluarea de impact are mai multe grade; ea apreciază:

- Nivelul la care cunoştinţele, deprinderile, capacităţile, atitudinile achiziţionate de elevi sunt congruente cu standardele curriculare;
- Stadiul sau „starea de pregătire” a elevului pentru a trece la o nouă treaptă sau la un nou program de pregătire;
- Nivelul de relevanţă al calificării educaţionale/profesionale pe piaţa muncii;

Cel puţin trei criterii orientează evaluarea de impact:

- Eficacitatea; gradul de intersecţie între rezultate şi obiectivele intenţionate;
- Eficienţa; raportul cost-beneficiu; rezultatele raportate la consumul de resurse;
- Stabilitatea în timp a efectelor programului; durabilitatea acestora pe termen mediu şi lung.

În mod obişnuit, modelele de evaluare raportează criteriile de eficienţă şi eficacitate la rezultatele finale ale unui program. Se poate sugera extinderea sferei de aplicabilitate a celor două criterii şi la faza de proiectare şi la aceea de implementare a curriculumului. În acest mod, evaluarea devine multicriterială, se realizează în raport cu cele trei faze majore ale dezvoltării curriculumului, fiecare fază angajează criterii distincte, dar are în vedere şi criterii comune esenţiale.

În practica evaluării de la noi, evaluarea de proiect, evaluarea de proces şi evaluarea de impact nu beneficiază de un tratament egal. Până în prezent, evaluarea de proiect a fost mai frecventă, evaluarea de proces mai puţin solicitată şi incomparabil mai rar au fost efectuate studii de impact. O echilibrare a ponderilor ar fi de dorit. În cadrul strategiei naţionale de evaluare a curriculumului ar putea fi prevăzută cu o anumită periodicitate evaluarea sistematică şi unitară a celor trei tipuri.

## 11.2.3. Tipuri şi forme de evaluare; evaluarea competenţei

Procesul de evaluare curriculară apelează la mecanismele diferitelor tipuri de evaluare: evaluarea iniţială, formativă şi sumativă, evaluarea criterială şi evaluarea normativă, evaluarea internă şi evaluarea externă. Caracteristicile pe care le îmbracă aceste tipuri şi dominanţa lor variază în funcţie de planul evaluării. Evaluarea iniţială se pretează mai bine cu evaluarea de proiect, evaluarea formativă este specifică evaluării de proces şi evaluarea sumativă însoţeşte evaluarea de impact. Dincolo de aplicaţiile individuale ale acestor tipuri, mai productivă, deşi mai puţin utilizată şi studiată, este interacţiunea lor. De exemplu, din combinaţia evaluării interne/externe cu evaluarea formativă/sumativă rezultă o matrice cu patru celule; acestea pot sugera întrebări utile şi orienta activitatea evaluatorului de curriculum: când şi în ce condiţii pot fi folosite cele patru combinaţii. Cel puţin două dintre ele prezintă mai multe certitudini: evaluarea externă cu rol sumativ şi evaluarea internă cu rol formativ.

Un caz particular de evaluare sumativă, dar de importanţă majoră îl reprezintă examenele naţionale, examenele de certificare sau de selecţie. Cercetări efectuate în diferite ţări au semnalat diferite distorsiuni ale evaluării din această categorie, discrepanţe dintre curriculum scris şi curriculum testat, între curriculum scris şi curriculum implementat.

Odată cu creşterea importanţei acordate principiului accountability în evaluarea serviciilor educaţionale, testele standardizate, itemii obiectivi şi semiobiectivi au fost utilizaţi tot mai frecvent, datorită capacităţii acestora de a măsura sigur performanţele şcolare ale elevilor, de a evita interpretările alternative şi contestarea rezultatelor evaluării. Alte obiective de învăţare importante, poate chiar dintre cele mai importante, dar mai puţin măsurabile au început să fie eliminate sau să obţină poziţii slabe în cadrul evaluărilor cu miză mare. Ori, un obiectiv educaţional este important, în primul rând, nu pentru că este măsurabil, ci pentru că are o valoare intrinsecă. Aşa cum spunea A. Einstein, „nu tot ceea ce merită atenţia noastră este măsurabil, după cum nu tot ceea ce este măsurabil merită atenţia noastră".

În condiţiile în care calitatea curriculumului, a cadrelor didactice şi a elevilor este apreciată după rezultatele obţinute de elevi la testele obiective, „bătălia" şcolilor pentru creşterea scorurilor elevilor duce la refocalizarea curriculumului implementat, la fenomenul de back-wash, respectiv la „predarea pentru evaluare". Unilateralizarea şi simplificarea evaluării, minimalizarea capacităţilor complexe, exacerbarea rezultatelor care pot fi recunoscute imediat nu sunt în spiritul reformei curriculumului.

Schimbările de paradigmă în domeniul evaluării oferă o soluţie constructivă la fenomenul sus menţionat: tranziţia de la cultura testării (*testing*), bazată pe măsurare la cultura aprecierii (*assessment*) bazată pe metode alternative şi complementare şi pe abordări holistice, calitative, compensează limitele orientărilor tradiţionale, fac posibilă evaluarea progresului elevilor în multiple planuri: cunoştinţe, deprinderi, capacităţi cognitive superioare, achiziţii socio-afective, atitudinale etc.

✚ În cadrul de referinţă propus, în măsura în care competenţa devine „organizatorul" fundamental al curriculumului, în mod consecvent, competenţa trebuie să devină centrul de greutate al evaluării educaţionale. O astfel de abordare situează problematica evaluării curriculumului într-o optică nouă, mai complexă şi mai solicitantă, dar şi mai relevantă. Câteva motive sunt de menţionat:

- Competenţa are o structură compozită, nu este reductibilă nici la cunoştinţe, nici la abilităţi şi nici la atitudini sau alte achiziţii, ci le integrează într-un tot funcţional. De aceea, instrumentele simple de măsurare şi apreciere nu sunt convenabile, cel puţin pentru o parte a competenţelor.
- Competenţa are proprietatea transferabilităţii. Din acest motiv proba competenţei pretinde contexte diferite, eşantioane ale unei familii de situaţii, sarcini „autentice" de rezolvat, legate de viaţa cotidiană sau profesională. Competenţa presupune evaluare bazată pe contexte.
- Competenţa este o disponibilitate care se traduce în performanţe, în rezultate efective. Contează însă şi strategia utilizată pentru atingerea performanţei. În consecinţă, evaluarea competenţei se raportează la rezultate, dar şi la proces.
- Varietatea tipurilor de competenţe – generale, specifice, cheie, transversale etc. – solicită demersuri evaluative specifice. De exemplu, competenţele disciplinare pretind un anumit nivel de efort, de concepere, administrare şi interpretare a rezultatelor, în timp ce competenţele crosscurriculare angajează eforturi de altă magnitudine.

Țările care au adoptat ca referențial al construcției curriculare competența, prin forța împrejurării lor, au trebuit să aibă inițiative şi în domeniul procedurilor de evaluare a competenței.

Practicile europene ale evaluării competențelor prezintă câteva particularități, care pot inspira şi eforturile noastre de edificare a unei metodologii de evaluare a competențelor:

- Competențele cheie, crosscurriculare, sunt obiective ale evaluării formulate explicit în unele țări (Belgia, Franța, Luxemburg, Spania, Cehia etc.) şi implicit în altele (Danemarca, Suedia, Finlanda etc.);
- Competențele disciplinare sunt mai frecvent invocate ca ținte ale evaluării (Germania, Austria, Polonia etc.);
- Într-un număr mai mic de țări, cunoştințele academice rămân dominante în aria evaluării, deşi şi aici se constată începutul unei mişcări în favoarea extinderii evaluării rezultatelor învățării spre competențe (Portugalia, Grecia, Slovenia);
- Atitudinile, ca rezultat al învățării, sunt mai puțin frecvent evaluate. Inițiativele unor țări în această direcție sunt promițătoare (Scoția, Germania, Cehia);
- Mişcarea de la evaluarea centrată pe cunoştințe la evaluarea centrată pe competențe este mai accentuată la nivelul învățământului primar şi secundar inferior şi mai puțin clară în învățământul secundar superior. Probabil că o astfel de situație ar trebui corectată.
- Competențele complexe sunt disociate în subcomponente, dimensiuni şi indicatori care fac posibilă măsurarea competențelor. Natura şi „greutatea" acestor subcomponente sau indicatori reprezintă subiect de dezbatere, iar consensurile nu se obțin cu uşurință. În orice caz se acceptă că disocierile nu trebuie să ducă la „mărunțirea" competențelor.

Cel puțin trei sunt modalitățile practicate de evaluare a competențelor: testele standardizate; evaluarea continuă realizată de cadrele didactice; utilizarea unor metode alternative, în special portofoliul.

***Teste standardizate***

În ultimul deceniu au fost dezvoltate noi sisteme de testare a performanțelor elevilor, mai ales din perspectiva noilor obiective ale educației. Unele teste sunt aplicate pe eşantioane reprezentative de elevi din care sunt derivate informații despre performanțele întregului sistem, altele vizează fiecare elev şi fiecare şcoală şi furnizează informații comparative.

Cercetări recente efectuate în mai multe țări au demonstrat că în cazul unor competențe sunt utilizate diferite metode pentru a măsura dimensiunile diferite ale acestora. De exemplu, dimensiunile afective şi comportamentale ale competențelor civice sunt evaluate intern şi informal de către cadrele didactice, în timp ce dimensiunea cognitivă tinde să fie apreciată mai ales cu metode formale şi standardizate, prin probe scrise (Carr et all., 2009).

***Evaluarea continuă realizată de cadrele didactice***

Metodele şi tehnicile de evaluare concepute şi/sau utilizate de cadrele didactice joacă un rol important în evaluările de tip formativ, dar şi sumativ. Comparativ cu testele externe sunt evidențe care atestă că evaluarea realizată de cadrele didactice tinde să acopere un spectru

mai larg de competențe generale, cheie. Una dintre practicile curente pentru sprijinirea cadrelor didactice, mai ales când sunt preconizate schimbări semnificative ale obiectului, scopurilor şi metodelor de evaluare, constă în elaborarea şi utilizarea ghidurilor specializate. Alături de acestea, revizuirea obiectivelor formării inițiale şi continue a cadrelor didactice, pentru a aduce la zi şi fortifica competențele lor evaluative este, de asemenea, o soluție recomandată.

***Portofoliul – instrument evaluativ şi formativ.***

Datorită avantajelor sale multiple, portofoliul a devenit un instrument preferat în țările UE pentru evaluare/autoevaluare, dar şi pentru formarea competențelor educaționale/ profesionale. În Franța a început să fie utilizat în şcoală *„livret de competences”*, în Italia *„portofolio de la competenze”*, în Luxemburg portofoliul se raportează la *„le socle de competences”* etc.

Portofoliul invită elevii le reflecție şi autoevaluare, include evidențe privind progresul elevilor, inclusiv în aria unor competențe complexe care nu pot fi măsurate cu instrumentele clasice.

Sensibil la obiective de învățare superioare şi delicate, portofoliul pretinde o anumită experiență şi expertiză pentru conceperea şi utilizarea lui.

LEN introduce portofoliul de învățare începând cu clasa pregătitoare şi îl asociază cu planul individual de învățare. Măsura ca atare se înscrie într-un trend care vizează inovarea instrumentelor de evaluare şi formare.

* * *

Schimbarea obiectului evaluării educaționale de la cunoştințe, deprinderi, capacități relativ izolate, la competențe pretinde şi o nouă metodologie a evaluării. Studiile şi experiențele practice de până acum trasează anumite jaloane. Şi la noi, în ultimii ani au apărut studii interesante şi promițătoare privind recunoaşterea şi formarea competențelor educaționale (V. Chiş, O. Mîndruț, M. Manolescu, D. Potolea, S. Toma etc.). Acestea pot constitui bune premise pentru o pedagogie a competențelor. Totuşi, studii de anvergură care sintetizează politicile şi practicile evaluării competențelor din 27 de țări europene evidențiază existența a multor limite ale cunoaşterii noastre. „Există o lipsă de informații privind validitatea, fidelitatea, echitatea şi alte proprietăți tehnice ale diferitelor moduri de evaluare a competențelor şi a abordărilor parțiale din cadrul acestora” (J. Gordon et alii., 2009, pag. 147).

O metodologie solidă a evaluării competențelor putem spune că este în curs de constituire. Este de presupus că aceasta va combina, în cadrul unui pluralism metodologic benefic, evaluările cantitative cu cele calitative, modelele clasice cu inovațiile metodologice de tip evaluativ.

# Capitolul 12

# IMPLICAŢIILE RENOVĂRII CURRICULARE; SCHIMBĂRI EXTRACURRICULARE NECESARE

Cadrul de referință şi noutățile propuse în domeniul curriculumului determină o serie de implicații importante pentru o bună şi eficientă aplicare. Acestea pot fi identificate la diferite niveluri, după cum urmează:

**Formarea cadrelor didactice:**

– formarea personalului didactic şi a managerilor şcolari pentru gestionarea optimă a noului curriculum şi pentru implementarea lui corectă;
– înțelegerea mecanismelor de construcție curriculară, logica alocărilor de timp în raport cu cele trei componente majore ale curriculumului național (TC, CDS, segmentul de 25% din timpul afectat unei discipline, aflat la dispoziția profesorului), introducerea proiectelor integrate reprezintă aspecte asupra cărora formarea inițială şi continuă ar trebui să insiste;
– formarea inițială va trebui, la rândul ei, regândită în sensul adaptării curriculumului la noile concepte pe care le enunță Cadrul de referință şi la noile prevederi ale Legii educației naționale incluzând noutățile generale (formarea de competențe transversale şi evaluarea aferentă), dar şi pe cele specific disciplinare ale curriculumului;
– includerea clasei pregătitoare în ansamblul nivelului obligatoriu de învățământ pune problema competențelor cadrelor didactice care vor preda la acest nivel;
– curriculumul universitar pentru profesorii din învățământul primar şi preşcolar necesită o serie de secvențe diferite pentru învățământul primar şi pentru cel preşcolar;
– includerea clasei a IX-a în gimnaziu va determina o nevoie de formare a profesorilor care sunt obişnuiți fie cu specificul gimnaziului, fie cu cel al liceului şi nu e sigur că posedă, în întregime, competențele suplimentare pe care le presupune această schimbare;
– necesitatea unor sesiuni de formare care să reunească, în programe integrate, cadre didactice care predau în trepte de şcolaritate diferite;
– crearea unor mecanisme funcționale care să optimizeze formarea continuă a cadrelor didactice (poate şi pe cea inițială), având în vedere orientarea proiectării curriculare pe competențe;

- acordarea unei atenții sporite activităților de orientare şi consiliere, prin sporirea numărului de specialişti angajați precum şi prin derularea unor programe de reconversie profesională;
- elaborarea de programe de dezvoltare a noilor profesii didactice sau de sprijin, în vederea asumării de noi roluri asociate cadrelor didactice, Aceste programe vor avea în vedere pedagogiile de recuperare (specialişti în *predare remedială*), specialiştii în nevoi educaționale speciale, mentorii de stagiatură şi de instruire practică, formatorii, mediatorii etc.

Noul cadru de referință face necesară o reformă a formării profesorilor, care vizează cu precădere următoarele ținte:

- reorganizarea pieței a serviciilor de formare continuă care să încurajeze competiția şi să asigure calitatea programelor de formare si a furnizorilor în concordanță cu inovațiile propuse de cadrul de referință sau de textul prevederile Legii educației naționale nr.1-2011;
- un curriculum echilibrat pentru programul de pregătire inițială a profesorilor, care să cuprindă un segment semnificativ dedicat didacticilor şi practicii în şcoală;
- programe de pregătire noi, pentru a răspunde unor nevoi noi ale sistemului: licență şi masterat pentru nivelul preprimar, cât si pentru managerii de instituții şcolare;
- o perspectivă centrată pe student în abordarea disciplinelor din programul de pregătire a cadrelor didactice, ceea ce presupune trecerea de la abordarea magistrală la cea interactivă, în sensul dezvoltării capacităților de investigare ale studentului;
- este necesar un transfer al cunoştințelor declarative în ocazii de învățare procedurală.

**Resurse umane**

- regândirea necesarului de cadre didactice pe niveluri de învățământ pentru a evita o eventuală criză de personal;
- restructurarea normei didactice pentru a permite predare în echipă, cel puțin în zonele de intersecție între diferite discipline din aceeaşi arie sau din arii diferite;
- stabilirea normei pentru profesorii care vor „preda" activitățile de proiect;
- normă didactică flexibilă şi compozită, alcătuită dintr-un evantai mai larg de activități cu caracter educațional, ar permite şcolilor să răspundă mai bine nevoilor pe care le au, şi, în acelaşi timp, ar constitui un factor de gestiune eficientă în managementul resurselor umane.

**Curriculum**

Ar trebui incluse atât în pregătirea inițială, cât si în cea continuă a cadrelor didactice competențe privind:

- lectura personalizată a curriculumului şcolar; lectura critică a manualelor şcolare;
- proiectarea didactică; contextualizarea învățării;
- construirea portofoliilor elevilor;
- aplicarea evaluării criteriale.

**Managementul educațional**

– managementul educațional, mai ales managementul curriculumului, va trebui reaşezat pe nivelurile decizionale (central, local, şcolar) în conformitate cu prevederile noului Cadru de referință. Acesta creşte competențele decizionale ale şcolii prin structura şi funcțiile CDŞ şi prin alocarea a 25% din timpul atribuit anual unei disciplinei, la dispoziția profesorului;
– vor trebui investigate, de asemenea, consecințele la nivel de management al resurselor umane, în conformitate cu schimbările aduse mai ales la nivelul planurilor de învățământ;

Alte probleme manageriale apărute ca efect al aplicării noilor planuri-cadru se manifestă la nivelul resurselor materiale:

– numărul sălilor de curs şi al laboratoarelor; implicațiile nevoilor locale, specificului cultural, social etc. în construcția curriculară;
– creşterea cheltuielilor pentru formarea cadrelor didactice.

**Evaluarea rezultatelor şcolare**

Evaluarea şi examinarea elevilor, atât cea curentă, cât şi testele şi examenele naționale, vor trebui să țină seama mai ales de profilurile de formare existente şi de modul în care acestea se concretizează în competențe specifice şi indicatori de performanță.

Asigurarea unei legături strânse între curriculum şi evaluare va da formă procesului de implementare a curriculumului şi va conferi legitimitate celor două componente ale procesului educațional mai ales în situația în care apar schimbări importante vizând momentele evaluărilor naționale şi conținutul lor interdisciplinar.

Astfel, sunt necesare:

- regândirea modalităților de trecere de la un nivel la altul de şcolaritate;
- regândirea structurii bacalaureatului, în aşa fel încât să reflecte mai bine specificul filierelor şi să demonstreze existența unor competențe generale şi specifice;
- construirea instrumentelor şi a strategiilor pentru evaluarea tuturor tipurilor de competențe pe care trebuie să le dobândească elevii, conform profilurilor de formare;
- realizarea unor metode mai bune de comunicare a rezultatelor şcolare: fişe individuale;
- realizarea unui program de evaluare a competențelor cheie;
- crearea unor programe de recunoaştere şi de acreditare a competențelor dobândite nonformal sau informal;
- adaptarea sistemului de evaluare la descrierile europene ale competențelor EQF, ISCED.

**Evaluarea portofoliului elevului**

Portofoliul cuprinde descrierea unor activități ale elevului, fişe de autoevaluare, eseuri evaluative ale profesorilor precum şi un proiect de dezvoltare personală a elevului.

Această modalitatea de certificare a competențelor absolventului acoperă ansamblul competențelor generice ale profilului de formare.

În măsura în care, în condițiile descentralizării, fiecare şcoală se orientează către asumarea unei misiuni şi a unei individualități distincte, liceele pot organiza selecția candidaților.

**Dezvoltarea unor programe de cercetare**

Aplicarea noului cadru de referință şi a prevederilor Legii educației naționale impun profesionalizarea activității didactice ceea ce presupune stimularea rolului de cercetare al profesorului:

– identificarea de soluții pedagogice potrivite şi inovative pentru dezvoltarea unor demersuri didactice eficiente vor fi facilitate printr-o comunicare între instituțiile de învățământ şi cele de cercetare şi dezvoltare în educație;
– introducerea unui portofoliu de cercetare atât în formarea inițiată, cât şi în cea continuă.
– investigarea valențelor metodologice ale demersurilor de cercetare/dezvoltare din domeniile exterioare şcolii, prin dezvoltarea unor ocazii de învățare specifice diferitelor discipline de studiu;
– inițierea unor cercetări privind proiectarea şi testarea unor variante de curriculum integrat de factură crosscurriculară;
– conceperea, realizarea şi evaluarea unor module integrate asociate disciplinelor şcolare;
– investigarea posibilităților de proiectare şi aplicare la clasă a unor strategii didactice cu deosebit potențial formativ (strategii didactice centrate pe proiect, portofoliu etc.);
– proiectarea demersului didactic pentru facilitarea înțelegerii profunde – mai multe perspective de proiectare, în funcție de strategiile didactice selectate;
– explorarea modalităților de dezvoltare a competențelor cheie prin intervenții metodologice la nivelul fiecărei discipline şcolare, care să promoveze activități de învățare cu caracter integrat;
– identificarea unor modalități concrete de valorificare a educației nonformale, la nivel metodologic;
– dezvoltarea de parteneriate de cercetare/dezvoltare didactică între cercetătorii şi practicienii din învățământul preuniversitar, precum şi profesorii din mediul academic;
– favorizarea schimburilor de experiențe între profesori, pe tema metodologiilor didactice, prin intermediul dezvoltării unor comunități de învățare virtuale.

Pornind de la direcțiile de acțiune menționate, se propune dezvoltarea graduală a unor ghiduri metodologice – pe discipline şi tematice – cu rol de sprijinire a efortului de reconstrucție a noului curriculum prin oferirea unei baze pragmatice.

# ÎN LOC DE CONCLUZII, 10 ELEMENTE DE NOUTATE ALE CADRULUI DE REFERINŢĂ

Cadrul de Referință propus valorifică contribuțiile anterioare privind principiile de construcție şi dezvoltare a curriculumului, naționale şi europene, se raportează constructiv la experiențele şcolare din ultimul deceniu şi se defineşte prin unele elemente de valoare adăugată față de politicile, dezvoltările metodologice şi practicile curriculare existente.

***1. Proiectarea curriculumului, din perspectiva reglementărilor noii LEN.***

LEN, pe ansamblu şi mai ales prin secțiunile referitoare la *Curriculumul învăţământului preuniversitar* şi la *Evaluarea rezultatelor învăţării* are implicații directe sau indirecte, dar profunde şi ample asupra dezvoltării curriculumului național.

Schimbarea structurii instituționale a învățământului, noile norme care privesc regimul disciplinelor obligatorii şi opționale, timpul de instruire aflat la dispoziția cadrelor didactice, numărul de ore maxim distribuit variabil pe nivelurile de şcolaritate, localizarea probelor naționale de evaluare ca şi a naturii acestora, înființarea unor instituții cu funcții educaționale (Biblioteca Şcolară Virtuală, Centrul Național de Instruire Diferențiată) pretind, dar şi oferă condiții favorabile pentru reconstrucția curriculumului pe toate nivelurile de învățământ, flexibilizarea curriculumului şi personalizarea învățării, creşterea autonomiei cadrelor didactice, elaborarea unui nou sistem de evaluare educațională, dezvoltarea resurselor de învățare la nivel național etc. O primă categorie de principii şi măsuri care să vină în întâmpinarea acestor măsuri de anvergură şi care să asigure trecerea reformei învățământului într-o altă etapă de evoluție, aceea a reformei avansate, sunt încorporate în documentul Cadrul de Referință.

***2. Compatibilizarea CN cu specificul spaţiului european al învăţământului.***

*În condiţiile în care România a devenit membră a UE, ea şi-a asumat responsabilitatea integrării în spaţiul european al învăţământului şi a promovării valorilor acestuia.*

Principalele documente de politică educațională ale UE, precum şi documente şi studii ale unor organizații internaționale UNESCO, OECD etc. cu un puternic impact asupra evoluției învățământului contemporan sunt încorporate şi valorificate în textura Cadrului de Referință, se regăsesc în analizele şi recomandările formulate: *Recomandarea Comisiei Europene privind competenţele cheie* (2006), *Cadru European al Calificărilor* EQF, Education for all, Raportul Delors (2000), *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (2002) *Cadru de Referinţă European pentru Limbile Străine, New skills for new jobs, Improving Competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools (2010).*

Edificarea unei dimensiuni europene solide a şcolii româneşti, cu îndeplinirea a două criterii majore compatibilizare şi competitivitate, este un proces complex şi de durată. Unele schimbări vizate de „norma europeană” au fost deja asimilate şi practicate, altele pretind o perioadă mai amplă de instalare şi, o a treia categorie, se află în zona unor nevoi sau presiuni imediate care pretind recuperări sau alinieri mai prompte la inovațiile respective. Din ultima categorie am putea menționa trecerea de la retorica interdisciplinarității şi a competențelor transversale la practica reală a acestora, elaborarea unui sistem unitar şi complet al calificărilor din România în acord cu EQF.

Cadrul de Referință propus pentru construcția Curriculumului şcolar este elaborat în spirit european, dar îşi are şi propriile caracteristici, reprezintă „o voce distinctă”; este construit în interesul învățământului românesc, nu adoptă reacții mimetice, conformiste față de orientările externe şi întreține explicit şi implicit un dialog activ şi constructiv cu experiențe şi practici europene. Cadrul de Referință examinează critic şi încearcă să compenseze cel puțin o parte din fragilitățile sau disfuncționalitățile analizei şi practicilor privind competențele educaționale. În acest sens, printre altele, propune conceptul de competențe generice şi un alt mod de formare şi evaluare a competențelor educaționale.

3. ***Elaborarea unei concepţii comprehensive care vizează proiectarea, implementarea şi evaluarea curriculumului într-o manieră unitară şi coerentă pentru toate nivelurile de învăţământ.***

Cadrul de Referință din 1998 avea în vedere exclusiv învățământul obligatoriu.

În prezent, funcționează cel puțin patru modele de proiectare curriculară care sunt specifice învățământului preşcolar, învățământului primar, învățământului secundar şi învățământului profesional şi tehnic. Nu există o viziune unitară şi nici elemente clare de continuitate.

Abordată dilematic problema ar putea fi formulată astfel: specificitatea unei trepte de învățământ este mai puternică decât sistemul, astfel încât să se legitimeze cadre de referință pentru fiecare dintre ele sau sistemul dă sens treptei, particularului şi atunci este nevoie de un sistem de referință general.

Punctul de vedere adoptat în acest document este acela al unității în diversitate. Este nevoie de o strategie generală de gândire care să se particularizeze şi să se îmbogăţească cu conținuturi specializate, potrivit fiecărui nivel de şcolaritate. Acesta din urmă nu funcționează însă în afara sistemului de referință şi nici izolat unul de altul.

Esența acestei filosofii curriculare este explicată de componentele Cadrului de Referință, de abordările şi comentariile aferente.

4. ***Abordarea sistematică şi unitară a proceselor fundamentale: proiectarea, implementarea şi evaluarea curriculumului.***

Cadrul de Referință pleacă de la premisa că fiecare proces îşi are identitatea şi autonomia sa, prezintă particularități problematice şi norme proprii, dar numai interacțiunea lor funcțională asigură calitatea curriculumului. Fragmentarea concepției metodologice, ruptura dintre cele trei procese sau minimalizarea unuia în avantajul altuia sunt riscante pentru succesul programului educațional.

În etapele anterioare, principiile reglatoare ale Cadrului de Referință au fost mai ales focalizare pe proiectarea curriculumului, referințele la evaluare au fost parțiale, de regulă centrate numai pe rezultatele şcolare ale elevilor şi aproape deloc la procesele de implementare-monitorizare.

Prezentul document tratează în capitole distincte, dar dintr-o perspectivă relațională cele trei procese, propune anumite abordări, semnalează principii de construcție şi evaluare a principalelor documente şcolare (planul-cadru, programa şi manualul şcolar), identifică fondul problematic, zonele critice şi unele repere ameliorative ale implementării şi evaluării, examinează evaluarea curriculumului din trei perspective: evaluarea de proiect, evaluarea de proces şi evaluarea de produs/impact.

Cadrul de Referință propune, de asemenea, introducerea sistemului de credite în elaborarea şi evaluarea programelor de pregătire.

***5. Focalizarea curriculumului preuniversitar pe conceptul de competență.***

Competența, în optica actualului Cadru de Referință, devine unicul „organizator" al curriculumului pentru toate nivelurile de şcolaritate, pentru toate programele de formare şi pentru toate disciplinele şcolare.

Competența exprimă cel mai bine rezultatele învățării şi poate înlocui varietatea formulărilor care vizează „țintele" majore ale educației şcolare. Schimbarea nu este numai de etichetă, ci de fond.

Opțiunea pentru competență nu este întâmplătoare. Există un trend internațional viguros care conferă competenței statutul de termen de referință pentru: elaborarea programelor de formare şi aprecierea calității lor, pentru stabilirea standardelor profesionale, pentru evaluarea prestațiilor calificate într-un domeniu sau altul, pentru promovarea socio-profesională etc.

Competența este explorată din diferite perspective: sunt examinate critic definițiile competenței, elementele structurale ale acesteia, tipurile de competențe reprezentative pentru domeniul învățământului, unele căi de formare, aspecte privind evaluarea competențelor. De asemenea, se dezvoltă un anumit model al competenței cu care se operează consecvent. Mai mult, competența este o constantă care traversează – fiind situată în diferite contexte – toate capitolele acestei lucrări.

***6. Revizuirea şi dezvoltarea fundamentelor interdisciplinare ale curriculumului.***

Reexaminarea şi consolidarea bazelor interdisciplinare ale curriculumului reprezintă un principiu metodologic cheie în noul Cadru de Referință. În acest sens, sunt puse în discuție unele aspecte ale bazelor sociale, epistemologice şi psiho-pedagogice ale curriculumului, se fac recomandări pentru aprofundarea analizei impactului acestora asupra reformei curriculumului.

Un spațiu larg este rezervat fundamentelor psihologice: psihologia dezvoltării, psihologia învățării, psihologia gândirii. Achizițiile din aceste domenii sunt notabile, dar prea puțin dintre ele au modelat efectiv curriculumul şi practicile şcolare. Lucrarea încorporează teorii şi cercetări importante, dar şi sugestii concrete de exploatare a acestora în beneficiul optimizării sistemului curricular.

Cadrul de Referință subscrie în mod declarat la orientarea cognitiv-constructivistă din domeniul învățării. Aceasta se află într-o relație pozitivă cu formarea şi evaluarea

competențelor. De aici, nu rezultă excluderea altor modele de învățare – învățarea riguros dirijată, predarea explicită care presupun alte mecanisme ale învățării. Ele îşi pot avea legitimitatea lor şcolară în anumite condiții educaționale: nivel de şcolaritate, tipuri de obiective, grad de maturizare al grupului şcolar etc. În orice caz, spiritul dominant al învățării ar trebui să fie de natură constructivistă.

7. ***Fundamentarea construcţiei curriculumului pe trei piloni: competenţă, centrarea pe elev şi calitate.***

Se consideră că structura de rezistență a noului curriculum se formează în jurul celor trei termeni. Este o perspectivă care depăşeşte abordările, de regulă, fragmentate.

Abordarea propusă are câteva avantaje:

– Se concentrează asupra unor constructe care sunt decisive, vitale, pentru înțelegerea, proiectarea, conducerea şi evaluarea curriculumului. Suspendarea unui termen prejudiciază serios orice tentativă de elaborare a unei structuri curriculare fie la nivel macro-educațional, fie la nivel micro-educațional.
– Pune în valoare beneficiile analizei multilaterale a fiecărui pilon, evită interpretările unilaterale sau limitative. De exemplu, centrarea pe elev nu mai este redusă la activizarea elevului la lecții, ci este examinată din perspectiva unor fundamente teoretice (concepții despre învățare, gândire etc.), a implicațiilor educaționale specifice şi practice într-o varietate de planuri: proiectare, implementare, evaluare; obiective, conținut, strategii de instruire etc. Sunt enumerate principiile/indicatorii centrării pe elev.
– Sugerează identificarea şi valorificarea conexiunilor dintre cei trei termeni şi nu tratarea lor separată. Simplificând interacțiunea dintre cei trei piloni, am putea spune că dacă țelul major al unui program de formare este acela de a obține, menține sau creşte calitatea sa, competența şi centrarea pe elev pot fi considerate indicatori de calitate, dar şi mijloace pentru atingerea altor indicatori calitativi. În acelaşi timp, centrarea pe elev este modalitatea cea mai sigură şi relevantă pentru a construi competențe educaționale şi profesionale.

Cercetările din domeniul educației – curriculum, instruire, evaluare, inovațiile în special din aria curriculumului sunt integrate şi valorificate în construcția CR. De exemplu, schimbările de paradigmă din educație au impus o anumită orientare a CR. Avem în vedere:

- Tranziția de la input la output în construcția şi evaluarea programelor.
- Deplasarea accentului de la asimilarea cunoaşterii la producerea cunoaşterii şi de la păstrarea cunoaşterii la împărtăşirea cunoaşterii prin participarea activă şi constructivă a elevului.
- De la centrarea pe profesor şi pe activități de predare, la centrarea pe elev şi activități de învățare;
- Evoluția de la curriculum noțional, la curriculum centrat pe competențe;
- Echilibrarea raportului dintre competențele specifice şi competențele crosscurriculare;
- De la cunoştințe şi deprinderi la capacități de învățare şi gândire de ordin superior;
- De la rezultatele/produsele cunoaşterii, la procese/metodologii de investigație.

*8. Definirea unui set de competenţe generice, de natură transversală.*

Documentul propune un model cu 7 competenţe generice: 1) utilizarea de modalităţi de comunicare, în limba română, în limba maternă şi în cel puţin o limbă străină, într-o varietate de situaţii; 2) utilizarea conceptelor şi a metodelor specifice diferitelor domenii ale cunoaşterii şi a instrumentelor tehnologice, în vederea rezolvării de probleme în contexte şcolare, extraşcolare şi profesionale; 3) integrarea, participarea activă şi responsabilă la viaţa socială; 4) utilizarea eficace a instrumentelor necesare educaţiei pe tot parcursul vieţii; 5) interiorizarea unui sistem de valori care să orienteze atitudinile şi comportamentele; 6) manifestarea creativităţii şi a spiritului inovator; 7) managementul vieţii personale şi al evoluţiei în carieră. Acestora li se asociază 33 de indicatori care au rolul de a operaţionaliza competenţele.

Modelul reprezintă baza generativă pentru elaborarea competenţelor proprii profilurilor de formare, ariilor curriculare şi disciplinelor de învăţământ.

S-a preferat un model propriu şi nu doar raportarea la cele 8 domenii ale competenţelor cheie din următoarele motive:

- Competenţele generice se află în relaţie de compatibilitate cu competenţele cheie; acestea din urmă sunt integral acoperite. Competenţele generice exced însă prin elementele de conţinut competenţele cheie.
- Competenţele cheie vizează mai ales un nivel de şcolaritate – şcoala obligatorie, şi numai în subsidiar şi alte paliere ale învăţământului. Competenţele generice transcend nivelurilor de şcolaritate.
- Competenţele cheie nu sunt omogene, unele sunt disciplinare, altele crosscurriculare. Competenţele generice sunt în mod unitar transversale.
- Competenţele cheie nu acoperă toate achiziţiile şcolare majore, competenţele generice sunt comprehensive, au o mare capacitate integratoare.

Modelul competenţelor generice se poate valida şi prin examinarea corespondenţelor sale cu alte sisteme de analiză şi clasificare a competenţelor: modelul UNESCO, modelul DeSeCo al OECD etc.

Sistemul s-a dovedit a fi funcţional prin aplicaţiile făcute pe diferite profiluri şi arii curriculare exemplificate în prezentul document.

*9. Reconsiderarea curriculumului integrat şi al competenţelor transversale la nivelul Curriculumului Naţional.*

Deşi învăţământul pluri-, inter- şi transdisciplinar este considerat unul din revoluţiile coperniciene în domeniul reformelor curriculare, totuşi această orientare nu a avut forţa de penetraţie în şcoală pe măsura nevoilor şi aşteptărilor. Declaraţiile de adeziune nu au fost însoţite de instrumentele de susţinere. Experienţele interesante şi pozitive de cele mai multe ori s-au consumat în marginile disciplinelor opţionale, care nu au intrat însă în sistemul de evaluare naţională şi, de aceea, statutul lor de importanţă a fost considerabil diminuat.

Chiar şi atunci când programele au solicitat corelaţii interdisciplinare sau abordări crosscurriculare ele au fost mai mult sau mai puţin aplicate, uneori numai în forme elementare, primare de interdisciplinaritate, iar inovaţiile reuşite nu au fost suficient contabilizate, validate şi generalizate.

Rezultatele obținute de elevii români la testele internaționale (PISA, TIMSS etc.) demonstrează că aceştia nu sunt învățați suficient să transfere achizițiile dobândite în şcoală la noi contexte, inclusiv cotidiene, să rezolve diferite tipuri de probleme, mai ales slab determinate, elaborând soluții originale, să gândească corelativ, să justifice şi să argumenteze o poziție adoptată, să gândească critic, să adopte decizii pertinente etc. Există neîndoielnic, o anumită rămânere în urmă a şcolii noastre față de eforturile investite şi rezultatele obținute de numeroase țări europene în promovarea temelor crosscurriculare, a învățării integrate şi a formării competențelor transversale.

În consecință, este necesară reconsiderarea locului şi rolului curriculumului integrat în sistemul național de învățământ. Cel puțin trei argumente pledează pentru o renovare de profunzime:

– Rațiuni complexe şi solicitante sociale, epistemologice, psihologice şi educaționale care susțin învățământul integrat, opus „ghiveciului" materiilor; beneficii sociale şi intelectuale.
– Înscrierea pe o direcție europeană a dezvoltării curriculumului național.
– Pregătirea care trebuie asigurată elevilor pentru a face față cu succes probelor de evaluare interdisciplinare şi transversale prevăzute în LEN pentru clasa a VI-a, a IX-a şi la examenul de bacalaureat.

CR propune două măsuri radicale:

- Introducerea în planul de învățământ alături de cele 7 arii curriculare a unei noi arii Studii crosscurriculare începând cu clasa a V-a.
- Introducerea a cel puțin unui modul crosscurricular în programa fiecărei discipline şcolare din cadrul învățământului secundar inferior şi superior.

Cele două abordări sunt examinate în textul documentului.

***10.Proiectarea programelor şcolare dintr-o perspectivă nouă; organizarea modulară.***

Programele şcolare pentru educația timpurie, învățământ primar, învățământ secundar şi învățământ profesional şi tehnic sunt elaborate potrivit unor concepții/modele diferite, neomogene; fiecare nivel îşi revendică propria structură, aşa cum am mai observat.

CR propune o abordare unitară în jurul conceptului de modul. Semnificația acordată modulului în acest context este aceea a unui bloc curricular autonom, cu o anumită structură şi condiții de funcționare, poziționat în cadrul unei discipline sau a unui program de formare.

S-a optat pentru organizarea modulară din mai multe motive:

– Permite focalizarea programului de formare pe competențe predefinite;
– Asigură o mai bună organizare şi conducere a învățării, include toate componentele structurale şi funcționale ale curriculumului;
– Decelează mai bine reuşitele şi dificultățile de învățare ale elevilor în relație cu un modul sau altul;
– Facilitează personalizarea traseelor de învățare; parcurgerea modulelor se poate realiza în ritmuri diferite în funcție de particularitățile clasei; elevii pot selecționa şi combina diferite module de la diferite discipline.

Documentul schițează o metodologie a elaborării programelor în viziune modulară, încearcă să compenseze slăbiciuni ale programelor curente, dar să şi valorifice caracteristice

care şi-au probat valabilitatea. Se sugerează structurarea programelor pe câteva categorii de module: module de inițiere (eventual, însoțite după caz de module recuperatorii), module centrate pe competențe specifice, un modul de sinteză (corelații intermodulare), cel puțin un modul integrat (corelații inter- şi crosscurriculare) şi un modul deschis care valorifică timpul de 25% aflat la dispoziția cadrului didactic din volumul total al activității didactice. Se recomandă diferențierea competențelor generale (disciplinare şi transversale) de competențele specifice, acestea din urmă corelate cu fiecare modul. Se sugerează, de asemenea, abordarea competențelor specifice în termeni de abilități, cunoştințe şi atitudini, includerea în modul a unor sugestii metodologice şi de ordin evaluativ, inclusiv a indicatorilor de performanță.

Concepția modularității, prin caracteristicile ei esențiale, se pretează şi se integrează spiritului CR, intră în bune relații cu formarea competențelor, centrarea pe elev şi asigurarea calității curriculumului.

* * *

Decalogul schimbărilor curriculare propuse, corelate, integrate şi aplicate consecvent pe fondul concepției generale a CR poate stimula şi sprijini realizarea unui nou tip de reformă curriculară din România – reforma avansată.

# BIBLIOGRAFIE


*** (2000) Comisia Comunităților Europene, *Memorandum asupra învățării permanente*, Brussels, 30.10.2000.

*** (2005) Council of the European Union, Commission of the European Communities, *Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning*, Brussels, 10.11.2005, COM (2005) 548 final.

*** (2006) *Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*, http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm

*** (2006) *Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 in the *Official Journal of the European Union* on 30 December 2006, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/ 2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf

*** (2006) *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning* (2006/962/EC). In Official Journal of the European Union/ 30.12.2006.

*** (2007) *Science Education Now: a renewed pedagogy for the future of Europe.* Brussels: Directorate-General for Research Science, Economy and Society.

*** (2008) *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – "New Skills for New Jobs - Anticipating and matching labour market and skills needs*" {SEC(2008) 3058}.

*** (2008) *Hotărâre privind aprobarea Standarde de referință şi a indicatorilor de performanță pentru evaluarea şi asigurarea calității în învățământul preuniversitar*, Monitorul Oficial al României, Partea I, nr.822/8.12.2008

*** (2008) *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualification Framework for the lifelong learning* (2008/C 111/01), http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007: EN.pdf

*** (2009) *Commission Working Document – Consultation on the Future „EU 2020" Strategy* (November 2009) http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/eu2020_en.pdf

*** (2009) *WTC Competency Model*, http://www.hrmi.org/wtc3.htm

*** *NAO - Discover a brand new way to work and teach*, EPP: Educational Partnership Program, Disponibil online: www.aldebaran-robotics.com/naoeducation

Abernot, Yvan, (1998), *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Nouvelle edition, DUNOD.

Andreuci, C. et alia, (2010), *L'organisation des curricula d'éducation technologique dans différents pays européens: approche comparative et impact du point de vue du genre* In: *Review of Science, Mathematics and ITC Education*, 2010, vol.4, Issue 2.

APA, (1997), *Learner-centered psychological principles: A framework for school redesign and reform*. Washington, DC: American Psychological Association, 1997.

Belair, Louis M., (1999), *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*, ESF editeur.

Biggs, J.B., (2001), *Enhancing learning: a matter of style or approach?* In Sternberg, R. J. and Zhang, L-F (eds.) *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles. (The education psychology series).* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Bîrzea, C., Jigău, M., Căpiță, L., Horga, I., Velea, S. (coord.), (2010), *Restructurarea curriculumului național. Analiza condițiilor de implementare*, Institutul de Ştiințe ale Educației, Bucureşti.

Bosman Christian, Gerard François-Marie, Roegiers Xavier, (2000), *Quel avenir pour les competences?* De Boeck Université.

Buzărnescu, Şt., (1999), *Sociologia civilizației tehnologice,* Editura Polirom, Iaşi.

CEDEFOP, (2008), *Skill Needs in Europe. Focus on 2020*. Luxembourg, 2008 http://ec.europa.eu/education/lifelong -learning-policy/doc/com868_en.pdf.

Cerkez, M., Căpiță, L.E. (coord.), (2004), *Dezvoltarea competențelor de comunicare în învățământul obligatoriu*, vol. I, Institutul de Ştiințe ale Educației, Bucureşti.

Chiş, V., (2001), *Activitatea profesorului între curriculum şi evaluare,* Presa clujeană, Cluj-Napoca.

Ciolan, L., (2008), *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar,* Editura Polirom, Iaşi.

Cobern,W., Loving, C, (2001), *Defining „Science" in a Multicultural World: Implications for Science Education,* în: *Science Education*, *vol. 85, nr. 1, ianuarie.*

Costea, O. (coord.), (2008), *Educația nonformală/informală în relație cu transformările din curriculumul şcolar*, Institutul de Ştiințe ale Educației, Bucureşti.

Costea, O., Cerkez, M., Sarivan, L. (coord.), (2009), *Educația nonformală şi informală: realități şi perspective în şcoala românească*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Crişan, A., Cerkez, M., Singer, A., Oghină, D., Sarivan, L., Ciolan, L., (1998), *Curriculum Național pentru învățământ obligatoriu. Cadru de referință*, Editura Corint, Bucureşti.

Costea, O., Nasta, D.I. (coord.), (2010), *Metodologia de implementare a domeniilor de competențe cheie europene în curriculumul şcolar aplicat*, Institutul de Ştiințe ale Educației, Bucureşti.

Cucoş, Constantin, (2008), *Teoria şi metodologia evaluării*, Editura Polirom, Iaşi.

Cucoş, Constantin, (2006), *Pedagogie,* Editura Polirom, Iaşi.

Davies, Brent, Ellison, Linda, (1999), *School Leadership for the 21st Century. A Competency and Knowledge Approach*, Routledge –Taylor & Francis Group, London and New York.

Davis, R.S., Ginns, I.S., McRobbie, C.J., (2002), *Elementary school students'understandings of technology Concepts*, În: *Journal of Technology Education*, vol.14, no.1.

De Lansheere, G., (1975), *Evaluarea continuă a elevilor şi examenele*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Donnelly, R., Fitzmaurice, M., (2005), *Designing Modules for Learning*. În *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching,* Editura O'Neil G. & alia, Dublin AISHE, www.aishe,org/readings/2005_1/

Dulamă, M.E., (2011), *Despre competențe, Teorie şi practică*, Editura Clujeană, Cluj-Napoca.

Dutch Ministry of Education, Culture and Science, *The National Curriculum in Netherlands*, Disponibil online: http://english.minocw.nl (Accesat la 7.03.2011)

European Commission, DG Education and culture, (2008), *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning*, http:// ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/ pdf/egf/broch_en.pdf

Figari, Gerard; Achouche, Mohamed, (2001), *L'activité évaluative reinterogée*, Bruxelles, De Boeck.

Finnish National Board of Education, *Curriculum*. Disponibil online: http://www.oph.fi/english/education (Accesat la 7.03.2011)

Fivaz, Roland, (1989), *L'ordre et la volupté. Essai sur la dynamique esthétque dans les arts et dans les sciences*. Presses Polytechniques Romandes, Lausanne.

Fry, H., Ketteridge, S., Marshall, S., (2003), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*. RoutledgeFalmer, New York.

Fullan, M., A. Pomfret, (1977), *Research on curriculum and instruction implementation*. In: *Review of Education Research* 47(1), 335-397.

Fullan, Michael, (2008), *Curriculum Implementation and Sustainability*. În: Connely, F.M. (ed.) *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. California: Sage Publications.

Gardner, H., (1982), *Art, Mind and Brain*. New-York: Basic Books.

Gardner, H., (2003), *Multiple Intelligences after twenty years*. Paper presented at AERA, Chicago, Illinois.

Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., Damon, W., (2005), *Munca bine făcută. Când excelența şi etica îşi dau mâna,* Editura Sigma, Bucureşti.

Gordon J. et al., (2009), *Key competences in Europe: Opening Doors For Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education*, CASE Network Report, Warsaw, Poland.

Hadji, Charles, (1992), *L'evaluation des actions éducatives*, PUF.

Harvey, Thomas, E. Broyles, (2010), *Resistance to change. A guide to harnessing its positive power*. Rowman & Littlefield Education,. Online: http://fr.feedbooks.com/item/16444/resistance-to-change

Institut National de Recherche Pédagogique (France). *Compétences de base*, http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Standards/OCDE_UE/ competences2. htm

Institutul de Ştiințe ale Educației, (2010), *Revista de pedagogie.* Nr. 58 (3/2010), RCR Editorial, Bucureşti.

Institutul de Ştiințe ale Educației, (2000), *Consiliere şi orientare - ghid*, Bucureşti, ISE, 2000. http://www.scribd.com/doc/17222531/consiliere-si-orientareghidJigaualti-autori

Institutul de Ştiințe ale Educației, (2006), *Consiliere şi orientare profesională. Importanță. Caracteristici*. http://arhiva.ise.ro/resurse/ise_00_osp_co.pdf

Institutul de Ştiințe ale Educației, (2006), *Dezvoltarea învățământului obligatoriu în România. Condiții de implementare*, ISE.

Iowa Department of Education. *Mathematics: Essential Characteristics*. Disponibil online: http://www. corecurriculum. iowa.gov/Discipline.aspx?C=Mathematics&D=Essential+Characteristics (Accesat la 7.03.2011)

Iucu, Romiță, (2004), *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii.* Editura Humanitas, Bucureşti.

Iucu, R., Potolea, D., Carp, D, (2009), *Quality assurance in teachers continuing professional development – priorities and perspectives.* Vol. I şi II, Editura Universității din Bucureşti, Bucureşti.

Jigău, M. (coord.), (2008), *Timpul elevilor*, Editura Alpha MDN, Buzău.

Jinga. I., Petrescu, A., (1996), *Evaluarea performanței şcolare*, Editura Delfin, Bucureşti.

Joița, Elena, (2002), *Educația cognitivă*, Editura Polirom, Iaşi.

Joița, Elena, (2010), *Metodologia educației. Schimbări de paradigme.* Institutul european, Iaşi.

Jonassen, D. H., Grabowski, B. L., (1993), *Handbook of Individual Difference, Learning and Instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Lisievici, Petru, (2002), *Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente*, Editura ARAMIS, Bucureşti.

Manolescu, Marin, (2004), *Activitatea evaluativă între cogniție şi metacogniție*, Editura Meteor, Bucureşti.

Manolescu, Marin, (2010), *Teoria şi metodologia evaluării,* Editura Universitară, Bucureşti.

Mândruț, O., (2010), *Competențele în învățarea geografiei: ghid metodologic,* Editura Corint, Bucureşti.

McCombs B., L., Miller, L., (2007), *Learner-Centered Classroom Practices and Assessments. Maximizing Student Motivation, Learning, and Achievement*. Dallas, TX: Corwin Press.

MECTS, (2009), *Raport de țară 2009, Procesul educație şi formare 2010* – realizat pe baza competențelor cheie ale Uniunii Europene. Ministerul Educației, Cercetării şi Inovării, 2009.

MECTS, (2010), *Invățământ preuniversitar. Programe şcolare*. Disponibil online: www.edu.ro

MECTS, (2010), *Programe şcolare pentru aria Tehnologii*, Disponibil online: http://www.edu.ro/index.php/articles/curriculum/c556+592+583+/

MECTS, (2011), *Legea educației naționale, nr. 1/2011*, www.edu.ro

MECT, CNCEIP, (2008), *Programe şcolare în vigoare pentru liceu şi şcoala de arte şi meserii,* Disponibil online: www.cnceip.ro

MECTS, CNCEIP, (2008), *Programul Național de Dezvoltare a Competențelor de Evaluare ale Cadrelor Didactice* (DeCeE), 2008.

MECTS, CNDIPT, (2010), *Proiectarea curriculară în IPT*, Disponibil online: http://www.tvet.ro/index.php/ro/dezvoltarea-invatamantului-profesional-si-tehnic/140.html

MEN, (1998), *Reforma sistemului de evaluare şi examinare*, Editura Şcoala Românească, Bucureşti.

Meyer Geneviéve, (2000), *De ce şi cum evaluăm*, Polirom, Iaşi.

Miclea, M., Vlăsceanu, L., Potolea, D., Bîrzea, C., Petrescu, P. (coord.), (2007), *Nevoi şi priorități de schimbare educațională în România – fundament al dezvoltării şi modernizării învățământului preuniversitar*.

Mih, V., (2010), *Psihologie educațională*, Editura ASCR, Cluj-Napoca.

Ministerul Educației Naționale. Consiliul Național pentru Curriculum. *Curriculum Național. Cadru de referință*, 1998.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Olson, J.F., Berger, D.R., Milne, D., Stanco, G.M (eds.)., (2008), *TIMSS 2007 Encyclopedia: A Guide to Mathematics and Science Education Around the World (Vol. 1 and 2)*. Chestnut Hill: Lynch School of Education, Boston College

National Curriculum Council, (2000), The New National Curriculum, Editura Gnosis, Bucureşti.

Nasta, I. et al., (2005), *Introducerea Paşaportului lingvistic EUROPASS în învăţământul românesc: oportunităţi, probleme, soluţii*, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Bucureşti.

Neacşu, I., (2010), *Introducere în psihologia educaţiei şi dezvoltării,* Editura Polirom, Iaşi.

Neacşu, I.; Stoica, A. (coord), (1998), *Ghid general de evaluare şi examinare*, M.I., CNEE, Aramis, Bucureşti.

Noveanu, E., Potolea, D., (2007, 2008), *Ştiinţele educaţiei – Dicţionar enciclopedic,* Editura Sigma, Bucureşti.

O' Neill,G., McMahon, T., (2005), *Student-Centred Learning: What does it mean for students and lecturers*. În: O'NEILL, G. et alii. (eds). *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE, 2005

OECD, (1999), *Mesurer les connaisances et competences des éleves. Un nouveau cadre d'évaluation*.

OECD, (2002), *DeSeCo (Definition and Selection of Competences)*, Strategy Paper, OECD, 2002. http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf

Palincsar, A., Brown, A., (1984), *Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. Cognition and Instruction*, 1, 117-175.

Perrenoud Philippe, (1998), *L'évaluation des eleves. De la fabrication de l'éxcelence a la régulation des apprentisages*. Entre deux logiques, Bruxelles, De Boeck.

Perrenoud, P., *Développer des compétences dès l'école*?, disponibil la: http://www.unige.ch/fapse/SSE/ teachers/ perrenoud/php_main/php_2001/2001_26.html

Perrenoud, P., *L'approche par compétences durant la scolarité obligatoire: effet de monde ou réponse décisive á l'échec scolaire*, disponibil la: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud

Philippe, Marie-Dominique, (1991), *Philosophie de l'art*, Tome I, Ed. Universitaires, Paris.

Potolea, D., (2009), *Impact evaluation in the context of the quality assurance in teachers continuing training.* În *Quality assurance in teachers continuing professional development – priorities and perspectives*, Editura Universităţii din Bucureşti, Bucureşti.

Potolea, D., (2004), *Reshaping the teaching profession in an ICT enriched society.* În *Learning and teaching in the communication society*, Council of Europe Publishing.

Potolea, Dan, (2002), *Conceptualizarea curriculumului; o abordare multidimensională.* În Păun, E. (coord.), Potolea, D., *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iaşi.

Potolea, D., Neacşu, I., Manolescu, M., (2011), *Metodologia evaluării rezultatelor şcolare ale elevilor*, Editura ERCPress, Bucureşti.

Potolea D., Manolescu, M., (2006), *Teoria şi practica evaluării educaţionale*. Ministerul Educaţiei şi Cercetării. Proiectul pentru Învăţământul Rural, Bucureşti.

Potolea, D., Manolescu, M., (2006), *Teoria şi metodologia curriculumului*. Ministerul Educaţiei şi Cercetării. Proiectul pentru Învăţământul Rural, Bucureşti.

Potolea, D., Carp, D. (coord.), (2009), *Profesionalizarea carierei didactice din perspectiva educaţiei permanente.* Editura Universităţii din Bucureşti, Bucureşti.

Potolea, D., Toma, S., (2010), *Conceptualizarea „competenţei" – implicaţii pentru construcţia şi evaluarea programelor de formare*, în vol. Celei de-a III-a Conferinţe Naţionale de Educaţia Adulţilor: „10 ani de dezvoltare europeană în educaţia adulţilor" (coord. S. Sava), Editura Eurostampa, Timişoara.

Potolea, D., Toma, S., Zaharia, S., Mironov, C., Borzea, A., (2006), *Bazele conceptuale pentru dezvoltarea Cadrului Naţional al Calificărilor din Învăţământul Superior din România*, ACPART, Bucureşti.

Pourquin, Jean-Claude, 1973, *Pourquoi l'éducation esthétique*?, În Louis Porcher (coord.), *L'education esthétique*, Armand Colin, Paris.

Qualification and Curriculum Development Agency QCDA UK. *National curriculum*. Disponibil online: http://curriculum.qcda.gov.uk (Accesat la 7.03.2011)

Radu, I. T., (2000), *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti.

Riding, R., Rayner, S., (1998), *Cognitive Style – an overview and integration*. Educational Psychology, 11 (3-4), 193-215.

Rogan, John, (2003), *Towards a theory of curriculum implementation with particular reference to science education in developing countries.* În: *International Journal of Science Education*. vol. 25, no. 10. Taylor and Francis Group. Disponibil online: http://www.ige.unicamp.br/site/aulas/119/rogan1.pdf

Scallon, Gerard, (2000), *L'evaluation formative*, Bruxelles, De Boeck.

Singer, M., Sarivan, L., (2006), *Quo vadis, academia? Repere pentru o reformă de profunzime în învățământul superior*, Editura Sigma, Bucureşti.

Singer, M., Sarivan, L., Oghină, D., Ciolan, L., (2000), *Programe şcolare pentru clasa a X-a,* Editura Humanitas Educațional, Bucureşti.

SNEE, (2001), *Ghid de evaluare. Limba şi literatura română*, Editura Aramis, Bucureşti.

Stan, Cristian, (2001), *Evaluarea şi autoevaluarea în procesul didactic*. In: Ionescu Miron, Chiş Vasile (coord), 2001, *Pedagogie*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.

Sternberg, (1985), *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., Williams, W. M., (2004), *Educational Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.

Stoica, A., Mihail, R., (2006), *Evaluarea educațională,* Humanitas Educational, Bucureşti.

Stoica, A. (coord), (2001), *Evaluarea curentă şi examenele. Ghid pentru profesori*, Prognosis.

Strungă, C., (1999), *Evaluarea şcolară*, Editura Universitatii de Vest, Timişoara.

The Commonwealth of Learning, (2000), *Curriculum theory, design and assessment. Module 13*. CoL. Disponibil online: www.col.org/stamp/module13.pdf

Toma, S., (2009), *Strategii de promovare a educației tehnologice*, in Vol. SINUC, Editura Conspress, Bucureşti.

Toma, S., Bratean, L., Pinta, G., (2002), *Evaluarea programelor şi manualelor de abilități practice şi Educație Tehnologică*. În „*Şcoala la răscruce*", Editura Polirom, Iaşi.

Toohey, S., (2000), *Designing Courses for Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press. Toohey, 2000.

University of Glasgow, (2004), *Student Centred Learning*. Disponibil online: http://www.gla.ac.uk/Otherdepts/TLS/Project/Reports

Verspoor, A., Wu, K. B., (1990), *Textbooks and educational development*. Education and Employment Division, Population and Human Resources Department, PHREE background paper series No PHREE/90/31. Washington: The World Bank. Online: http://projects.edte.utwente.nl/smarternet/version2/Planning/Domains/ tea/stage_model.htm

Vlăsceanu, L. (coord.), (2002), *Şcoala la răscruce. Schimbare şi continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*, Editura Polirom.

Vogler, Jean (coord.), (2000), *Evaluarea în învățământul preuniversitar*, Polirom, Iaşi.

Weaver – Hightower, M., (2003), *The „Boy Turn" in Research on Gender and Education*.In: *Review of Educational Research*, 73, 471-498.

Weber, Jean-Paul, (1972), *La psychologie de l'art*, PUF, Paris.

Wertsch, J. V., (1985), *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zgaga, P., Neacşu, I., Velea S. (coord.), (2007), *Formarea cadrelor didactice. Experiențe europene.* Editura Universitară, Bucureşti.